



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL Y METODOLOGÍA
Programa de Doctorado:
Comportamiento Social y Organizacional:
Investigación, Desarrollo e Innovación en la Sociedad del Conocimiento

TESIS DOCTORAL

IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: **UN MODELO COMPRENSIVO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL** **PSICÓLOGO**

Marta Elena Domínguez Milanés
Universidad Autónoma de Madrid

Director: Manuel Fernández Ríos
Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología
2015

*“Somos lo que hacemos día a día. De modo que la
excelencia no es un acto, sino un hábito”*

Aristóteles

AGRADECIMIENTOS

En este apartado quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que me han acompañado con su colaboración, consejos y apoyo a lo largo de estos últimos años en la realización de esta tesis doctoral. Este trabajo no habría podido realizarse sin la ayuda de muchas personas. Tanto para las que están como las que ya no están, pero han dejado una profunda huella en mí, mi más sincero agradecimiento. Dar las gracias significa decirle a cada una de ellas, las nombre o no, puedes contar conmigo y como dice un proverbio hebreo "El que da, no debe volver a acordarse; pero el que recibe nunca debe olvidar."

En primer lugar quiero dar las gracias a mi maestro, el profesor Fernández Ríos, por el aprendizaje, experiencia, ayuda, paciencia, calidad humana y compromiso que me ha transmitido en los últimos 10 años. Consiguió hace casi 12 años contagiarme de su pasión por la Psicología Industrial, del Trabajo y de las Organizaciones, por la investigación y la ciencia, una huella que se quedará conmigo por siempre.

En segundo lugar, esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo y cariño incondicional de mi familia y amigos. Mi marido, Javier, cuya comprensión, paciencia y continua motivación ha hecho mucho más fácil este reto. Y de una manera muy especial a mis hijos Álvaro y Daniel y la niña que viene en camino, por su sonrisa y comprensión, a pesar de su corta edad, y por compartir el tiempo que les correspondía conmigo con este proyecto. Además a mis padres y hermana y demás familia, que han sido mi modelo, soporte y razón de ser, gracias por acompañarme, ayudarme desinteresadamente en todo momento y enseñarme el valor del esfuerzo y la superación personal.

No puedo dejar de acordarme de mis amigos, los de la infancia y los que he ido teniendo a lo largo de los últimos años, por su lealtad, atención, cuidado y cariño. A su vez, quiero agradecer a todas aquellas personas que estuvieron conmigo en momentos cruciales de este proceso y con las cuales he compartido momentos inolvidables, a mis compañeros de Doctorado y de trabajo, por su apoyo y orientación. Entre ellos destacar a aquellas personas que han compartido parte de su vida académica, laboral y personal conmigo participando desinteresadamente en esta investigación, tales como Mariana, Mercedes, Raúl, Alberto, Elena, Raquel, Enrique, Ana, Nieves, Luz, y muchos más que están en mi corazón.

Y en concreto, mis más sinceros agradecimientos a Ana Isabel, ya sabes que has sido y seguirás siendo uno de mis referentes más importantes. Mil gracias por tu ayuda y apoyo a lo largo de todos estos años. De igual forma le traslado mi gratitud a mi prima Cristina y su compañera Isabel, por todo el apoyo que me ha proporcionado cuando lo necesité, especialmente con la recogida de datos.

Por último, y no menos importante, debo expresar mis más sincero agradecimiento a todos aquellos profesionales del campo de la Psicología que han participado desinteresadamente en esta investigación, Fernando Chacón, Jose Manuel García, Julio Ramos, Carmela, Alejandro, y muchos más. A todos y cada uno de los profesionales anónimos, asociaciones, universidades, empresas, colegios profesionales y ONGs, que han participado en este trabajo, sin su colaboración y valiosas aportaciones no hubiera sido posible llevarlo a cabo.

En este momento, en el que aparecen tantos nombres, y que seguro alguno se me escapa, es inevitable darse cuenta de lo pequeño que eres y de cómo se necesita el apoyo y la inteligencia de muchas personas para conseguir algo que realmente merezca la pena.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1

Parte I. INVESTIGACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. Las competencias profesionales: antecedentes y estado actual del tema.....	11
---	-----------

1.1. El paradigma de las competencias profesionales.....	13
1.1.1. Delimitación conceptual, definición y naturaleza de las competencias profesionales.....	16
1.1.2. Evolución histórica de la incorporación del concepto de competencia al ámbito académico y profesional.....	30
1.1.3. Las competencias, clasificación y sus componentes.....	31
1.1.4. Modelos de análisis de las competencias profesionales.....	40
1.1.5. Hacia un modelo comprensivo de competencias.....	54
1.2. Identificación y evaluación de competencias: la dificultad del proceso.....	55
1.2.1. La identificación de competencias.....	56
1.2.2. La medición y evaluación de competencias.....	59
1.2.3. Elección y diseño de instrumentos de evaluación.....	66

CAPÍTULO 2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las competencias profesionales.....	71
--	-----------

2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior. Desarrollo cronológico.....	72
2.2. La Declaración de Bolonia: piedra angular de competencias en la Universidad...75	
2.3. El proyecto Tuning: modelo para la aplicación de la Declaración de Bolonia.....80	
2.4. Desarrollo de mecanismos de calidad, certificación y acreditación.....82	
2.5. Formación basada en competencias en la Educación Superior.....85	
2.6. La evaluación de competencias en el marco del EEES.....86	
2.7. Instrumentos para la evaluación de competencias en el EEES.....90	
2.8. La e-rúbrica como instrumento para la evaluación de competencias.....93	

CAPÍTULO 3. La Psicología en el siglo XXI. Evolución y análisis actual.....	89
3.1. Evolución de los estudios de Psicología en España.....	97
3.2. Análisis de la situación en España y de los estudios afines en Europa.....	100
3.3. La Psicología en el ámbito académico y en el ámbito profesional.....	106
3.4. La Psicología en el EEES: hacia un proceso de conversión.....	109
3.5. El perfil profesional y el perfil de competencias del psicólogo.....	112
3.6. Competencias transversales y específicas en relación con los perfiles profesionales del psicólogo.....	123
3.7. Estado actual de la evaluación de competencias profesionales en Psicología.....	129

Parte II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. Diseño de la investigación.....	135
4.1. Problema.....	135
4.2. Objetivos.....	138
4.3. Diseño.....	146
CAPÍTULO 5. Estudio empírico.....	149
5.1. Método.....	149
5.1.1. Participantes.....	149
5.1.2. Instrumentos.....	153
5.1.1.1. <i>Autoevaluación de competencias</i>	153
5.1.1.2. <i>Heteroevaluación de competencias</i>	152
5.2. Procedimiento.....	163
5.3. Análisis de datos.....	167
5.4. Resultados	170
CAPÍTULO 6. Discusión y conclusiones.....	245
6.1. Principales hallazgos y sus implicaciones.....	248
6.2. Limitaciones.....	254
6.3. Líneas futuras de investigación.....	257
6.4. Conclusiones finales.....	260
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
ANEXOS.....	285

RELACIÓN DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

Relación de tablas

	Pág.
Tabla 1.1. Comparación entre los conceptos de capacidad, cualificación y competencia profesional (Bunk, 1994).....	19
Tabla 1.2. Definiciones del concepto competencia.....	26
Tabla 1.3. Modelos de Competencia (Alex, 1991; Le Boterf, 1993; Bunk, 1994).....	33
Tabla 1.4. Características básicas del modelo/enfoque conductista.....	41
Tabla 1.5. Características básicas del modelo/enfoque funcionalista.....	42
Tabla 1.6. Características básicas del modelo/enfoque constructivista.....	44
Tabla 1.7. Características básicas del modelo/enfoque de rasgos de personalidad.....	46
Tabla 1.8. Características básicas del modelo/enfoque ecléctico.....	49
Tabla 1.9. Características básicas del modelo/enfoque arquitectónico.....	50
Tabla 1.10. Características básicas del modelo/enfoque comprensivo de elaboración propia.	55
Tabla 1.11. Instrumentos para evaluar competencias (Valero Matas, 2008).....	67
Tabla 2.1. Formación tradicional versus formación basada en competencias. Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez Juárez, M. (2003).....	85
Tabla 3.1. Situación actual de la Psicología en diferentes países europeos.....	103
Tabla 3.2. Perfil competencial del psicólogo (construido a partir de O*NET).....	113
Tabla 3.3. Perfil competencial del psicólogo (construido a partir del Ocupacional Outlook Handbook, 2012).....	114
Tabla 3.4. Modelo de competencias de Bartram y Roe (2004).....	119
Tabla 3.5. Competencias específicas para el Grado en Psicología (ANECA, 2005).....	120
Tabla 3.6. Competencias transversales para el Grado en Psicología (ANECA, 2005).....	121
Tabla 3.7. Listado de competencias profesionales del psicólogo. Competencias primarias y facilitadoras (Europsy, 2005).....	122
Tabla 3.8. Categorías de evaluación para determinar el perfil EuroPsy.....	123
Tabla 3.9. Perfil de competencias de los psicólogos del trabajo y las organizaciones (Roe, 2003).....	126

Tabla 3.10. Perfil de competencias por especialidad (construido a partir de ANECA, 2005).....	127
Tabla 3.11. Clasificación de competencias del psicólogo por perfiles (Europsy; 2005)...	128
Tabla 3.12. Perfil competencial del psicólogo clínico (elaborado a partir de O*NET)....	128
Tabla 4.1. Variables incluidas en el estudio.....	147
Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de las características de la muestra.....	150
Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias generales o transversales.....	173
Tabla 5.3. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias generales/transversales.....	175
Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias específicas o personales.....	176
Tabla 5.5. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias específicas personales.....	178
Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil: Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	179
Tabla 5.7. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos	180
Tabla 5.8. Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil Psicología clínica.....	180
Tabla 5.9. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología clínica.....	181
Tabla 5.10. Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil Psicología de la educación.....	181
Tabla 5.11. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	182
Tabla 5.12. Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	183

Tabla 5.13. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	183
Tabla 5.14. Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias generales transversales.....	184
Tabla 5.15. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias generales/transversales.....	185
Tabla 5.16. Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias específicas o personales.....	186
Tabla 5.17. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de específicas personales.....	187
Tabla 5.18. Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias del perfil: Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	188
Tabla 5.19. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	189
Tabla 5.20. Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias del perfil: Psicología clínica.....	189
Tabla 5.21. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología clínica.....	190
Tabla 5.22. Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias del perfil: Psicología de la educación.....	190
Tabla 5.23. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	191
Tabla 5.24. Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias de perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	191
Tabla 5.25. Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias de perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	192
Tabla 5.26. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias generales transversales.....	194

Tabla 5.27. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias generales transversales.....	195
Tabla 5.28. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias específicas personales.....	196
Tabla 5.29. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias específicas personales.....	197
Tabla 5.30. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	198
Tabla 5.31. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	199
Tabla 5.32. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología clínica.....	200
Tabla 5.33. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología clínica.....	200
Tabla 5.34. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	201
Tabla 5.35. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	201
Tabla 5.36. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	202
Tabla 5.37. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	202
Tabla 5.38. Nuevos resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	203
Tabla 5.39. Segundo resultado del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	204

Tabla 5.40. Nuevos resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de heteroevaluación de competencias generales transversales.....	205
Tabla 5.41. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias generales transversales.....	205
Tabla 5.42. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas personales.....	206
Tabla 5.43. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas personales.....	207
Tabla 5.44. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	208
Tabla 5.45. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	208
Tabla 5.46. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología clínica.....	209
Tabla 5.47. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	210
Tabla 5.48. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	210
Tabla 5.49. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación.....	211
Tabla 5.50. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	212
Tabla 5.51. Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.....	212
Tabla 5.52. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del CAGCT.....	213

Tabla 5.53. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del CACEP.....	214
	Pág.
Tabla 5.54. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	215
Tabla 5.55. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología clínica.....	216
Tabla 5.56. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología de la educación.....	216
Tabla 5.57. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria.....	217
Tabla 5.58. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario CHCGT..	217
Tabla 5.59. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario CHCEP...	218
Tabla 5.60. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.....	219
Tabla 5.61. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología clínica.....	219
Tabla 5.62. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología de la educación.....	220
Tabla 5.63. Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria.....	221
Tabla 5.64. Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de autoevaluación de competencias generales.....	225
Tabla 5.65. Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de autoevaluación de competencias específicas	226
Tabla 5.66. Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de autoevaluación de competencias por perfiles.....	226
Tabla 5.67. Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de heteroevaluación de competencias generales.....	227
Tabla 5.68. Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas.....	227

Tabla 5.69. Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de heteroevaluación de competencias por perfiles.....	228
Tabla 5.70. Resultados del análisis descriptivo. Criterio: COMPETEA.....	229
Tabla 5.71. Validez de criterio. Coeficientes de validez mediante Pearson. Autoevaluación.....	231
Tabla 5.72. Test de diferencia de 2 medias en medidas repetidas. Coeficiente de correlación Pearson entre par de variables. Dimensiones y puntuación total en competencias generales.....	233
Tabla 5.73. Test de diferencia de 2 medias en medidas repetidas. Coeficiente de correlación Pearson entre par de variables. Dimensiones y puntuación total en competencias específicas.....	234
Tabla 5.74. Test de diferencia de 2 medias en medidas repetidas. Coeficiente de correlación Pearson entre par de variables. Puntuación total en cada uno de los perfiles.....	235
Tabla 5.75. Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Autoevaluación.....	236
Tabla 5.76. Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Heteroevaluación.....	237
Tabla 5.77. Correlación Pearson. Relación de la edad con las variables de los cuestionarios.....	238
Tabla 5.78. Correlación Pearson. Relación de los años de experiencia con las variables de los cuestionarios.....	239
Tabla 5.79. Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Autoevaluación.....	240
Tabla 5.80. Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Heteroevaluación.....	241
Tabla 5.81. Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Autoevaluación.....	243
Tabla 5.82. Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Heteroevaluación.....	244

Relación de figuras

	Pág.
Figura 1.1. Definición de competencia.....	29
Figura 1.2. Visión holística de la competencia (Echevarría, 2002).....	34
Figura 1.2. Pirámide de Miller (Miller, 1990).....	35
Figura 1.3. Componentes de la Competencia (Pereda y Berrocal, 2001).....	36
Figura 1.4. Iceberg Conductual (Pereda y Berrocal, 1999).....	47
Figura 1.5. Modelo de competencias de Roe (2003).....	51
Figura 2.1. Desarrollo cronológico del EEES.....	73
Figura 2.2. Pirámide de Miller para la evaluación en el EEES.....	90
Figura 3.1. Evolución de los estudios de Psicología en España.....	98
Figura 3.2. Estructura de las enseñanzas universitarias oficiales según el EEES (2015)...	99
Figura 3.3. Las competencias del psicólogo en el nuevo ámbito formativo.....	111
Figura 5.1. Esquema del proceso	163
Figura 5.2. Proceso de análisis de datos.....	167
Figura 5.3. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias generales o transversales (CACGT) de 5 factores.....	193
Figura 5.4. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias específicas o personales (CACEP) de 5 factores.....	196
Figura 5.5. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos de 1 factor.....	198
Figura 5.6. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología clínica de 1 factor.....	199
Figura 5.7. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología de la educación de 1 factor.....	200
Figura 5.8. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología de la intervención social y comunitaria de 1 factor.....	202
Figura 5.9. Nuevo modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología de la intervención social y comunitaria de 1 factor.....	203
Figura 5.10. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias generales de 3 factores.....	204

Figura 5.11. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias específicas o personales de 5 factores.....	206
Figura 5.12. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos de 1 factor.....	208
Figura 5.13. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología clínica de 1 factor.....	209
Figura 5.14. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología de la educación de 1 factor.....	210
Figura 5.15. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria de 1 factor.....	211

Relación de Anexos

Anexo 1. Análisis comparativo del perfil competencial del Grado en Psicología en 2011.....	287
Anexo 2. Instrumento Identificación y evaluación de competencias profesionales específicas y transversales del psicólogo: Autoevaluación.....	291
Anexo 3. Instrumento Identificación y evaluación de competencias profesionales específicas y transversales del psicólogo: Heteroevaluación.....	297

INTRODUCCIÓN

El desarrollo político, social y económico actual exige a los sistemas laborales y educativos nuevas habilidades y competencias, nuevas formas emergentes de socialización que contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento. A estas habilidades y competencias nos referimos cuando hablamos de competencias del siglo XXI. Con ello estamos indicando que estas competencias están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción.

Por ello para el análisis del enfoque de competencias en la era del conocimiento, se debe tener claro que los recursos humanos son el principal activo de las organizaciones (Fernández, 2005; Escorsa, 2001). El planeamiento de la organización debe reconocer la prioridad que tienen las personas para obtener resultados exitosos y se orienta a identificar, captar y retener el talento. La medida del talento son las competencias, los atributos que distinguen a cada individuo y le permiten obtener resultados exitosos consistentemente.

Por lo anterior, en el enfoque actual del mercado de trabajo, se está originando un cambio en las relaciones trabajador-empleador, pues el trabajador ha tomado consciencia de su valor al aportar lo que realmente se necesita para llevar a cabo las estrategias de la

organización y el empleador contrata aquello que realmente le aporta valor para desarrollar su estrategia. Es decir, el elemento de encuentro es la aportación de valor, siendo la clave en la gestión moderna de los recursos humanos de las empresas. Ahora bien, la reconceptualización del trabajo es uno de los grandes cambios de la sociedad del conocimiento y la información (Vargas et al., 2001), siendo concebido desde una perspectiva funcional, como el aporte para lograr los objetivos de la organización. Cada vez se reconoce más la importancia de disponer de un talento humano competente para el logro de dichos objetivos.

La nueva visión empresarial considera a la persona como creadora de soluciones óptimas y las organizaciones se convierten en entidades capaces de adaptarse a las circunstancias y facultadas para el aprendizaje. En este panorama, los conocimientos, habilidades y comportamientos de las personas son las denominadas competencias que deben tener, desarrollar y adquirir los individuos en el mundo de hoy.

Todos estos cambios desembocan en la misma dirección; un nuevo modelo de gestión, el de competencias. El tema de las competencias, según Mertens (1996), surge en Estados Unidos a finales de los sesenta y principios de los setenta, cuando David McClelland, un profesor de psicología de la Universidad de Harvard, se percató de que los exámenes académicos no garantizaban el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, por lo que consideró necesario buscar otras variables predictoras de éxito. Dichas variables fueron denominadas competencias, y desde entonces conforman un campo de estudio para diversas áreas, como la organizacional (Argüelles, 1996; Giardini y Frese, 2006), la educacional (Krapp, 2005; Ruiz, Jaraba y Romero, 2005) o la salud (Labraña, Durán y Soto, 2005).

Por todo lo anterior, la evaluación de competencias es uno de los elementos esenciales de los procesos laborales y de enseñanza-aprendizaje. Contar con sistemas,

procedimientos e instrumentos de evaluación que nos aporten una información de calidad y bajo criterios de rigor (validez y fiabilidad) es una preocupación compartida por las organizaciones. Sobre este tema nos interesan principalmente dos aspectos: por una parte, cómo ha evolucionado el concepto de evaluación y su relación con las competencias y, por otra, situar el estado actual de la evaluación por competencias centrando la cuestión sobre cuáles son los retos pendientes sobre esta tema. Todo ello bajo un prisma centrado en el mundo profesional y en las implicaciones para la docencia e innovación educativa en la educación superior. Implantar el modelo de gestión por competencias facilita la evaluación continua del desempeño de forma generalizada, por lo que la mejora profesional personal y del lugar de trabajo está en continua progresión integrándose en el día a día de la organización.

Además, el término competencias en el ámbito laboral y universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el estudiante cobra un perfil más destacado, ya que el EEES, como ámbito de organización educativo iniciado en 1999 con el Proceso de Bolonia, armoniza los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporciona una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, y dota de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

El EEES se apunta al movimiento de la empleabilidad, concepto que, al parecer, goza de buena salud y que, seguramente, tendrá larga vida. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (2006), la empleabilidad se define por las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con

miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o a cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. Las actitudes, junto con las aptitudes, conformarán los aspectos básicos de la empleabilidad. Porque como indican Tabernero, Briones y Arena (2010), es la percepción subjetiva de empleabilidad lo que determina cómo el individuo siente y reacciona frente a las circunstancias del contexto, hace que el individuo se sienta más flexible ante las posibles amenazas, determinando así la salud y el bienestar.

Al igual que existen diferentes definiciones de empleabilidad, existen diferentes dimensiones de la misma, muy relacionadas con el concepto de competencia. Por ejemplo, Hernández-Fernaud et al (2011) mostraron la importancia de distintos componentes de la empleabilidad, como son la valoración de las propias capacidades y conocimientos, la identidad de carrera, competencias transversales como la capacidad de aprender o la adaptabilidad a propuestas, el capital social y humano, y el conocimiento del mercado.

Como venimos detallando, las competencias se han convertido en un pilar básico para el desempeño laboral, la formación, la empleabilidad y el desarrollo desde que en 2001-2002, ciento cinco universidades de 16 países europeos se propusieron facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales. En el proyecto The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002) se define la competencia desde una perspectiva integrada, como lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas.

Nuestro interés en el estudio de dichas competencias se centra en un colectivo particular, ponemos sobre el tapete la relación entre la Psicología académica y la

profesional, un asunto especialmente interesante en estos tiempos tan confusos. Unos tiempos, en que se va imponiendo un modelo de la sociedad de conocimiento, de la era digital, de especialización excesiva, tal vez fruto de un complejo orden de factores de entre los que resulta especialmente palpable un revuelto orden económico y político a nivel internacional al que acompaña una nueva distribución y exigencias del mercado de trabajo con su consiguiente cambio en las preferencias ocupacionales y unas nuevas necesidades y expectativas profesionales, así como nuevos estilos de vida y nuevas maneras de ubicarse en el entramado de las relaciones sociales.

Estas consideraciones nos abren el camino para introducir en nuestro planteamiento un punto de tanta actualidad como de tan antigua controversia, el de requisitos de formación y el perfil competencial de quienes hayan de ejercer en este campo profesional. Tal y como apuntan Blanco y Fernández-Ríos (1989) no ha sido mucho el interés que históricamente se ha tomado la profesión para dilucidar un asunto tan central como éste o, si se prefiere, no siempre se ha hecho un esfuerzo carente de intereses ajenos a la propia formación e incluso a la propia relevancia profesional. Desde sus orígenes los planes de formación de nuestros profesionales se han fraguado entre muchas decisiones y cambios del mundo académico, y han tenido que soportar grandes procesos de transformación nacionales e internacionales, como también se puede apreciar en los históricos de la *American Psychologist* (Bevan, 1970; Lipsey, 1974; Daniel, 1984) que resulta muy aleccionadora al respecto.

Las reflexiones anteriores nos demuestran que mientras que los psicólogos han estudiado extensamente los perfiles y el trabajo de otras personas, han dedicado escasa atención a su propio trabajo, perfil profesional y más concretamente perfil competencial. Relativamente pocas publicaciones se han dedicado al contenido de la profesión psicológica, tal y como apunta Peterson et al. (1992) y Hartley y Branthwaite (2000).

Aunque, desde hace unos años ha aumentado el interés en las competencias profesionales de los psicólogos para ejercer exitosamente su profesión y en la forma de lograr esas competencias. Se reconoce cada vez más que un acuerdo acerca de la definición de esas competencias es esencial para evaluar y mejorar los actuales programas de formación y para desarrollar un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo.

Por todo ello, el desarrollo y el mantenimiento de la cualificación profesional de los psicólogos europeos no es una cuestión meramente de estandarizar el sistema educativo o la forma de ejecución. Los psicólogos primero han tenido que definir el contenido de la profesión y sus diversas formas de especialización.

El principal obstáculo para usar los perfiles de competencias actualmente es que hay una insuficiente evidencia empírica acerca del trabajo que realizan los psicólogos y de las demandas exigidas a los empleados en esta profesión. Por ello, hemos seguido la recomendación indirecta de muchos autores de dedicar más investigación al rol profesional y actividades laborales de los psicólogos, antes de que los esfuerzos por la estandarización estén demasiado lejanos.

En otras palabras, estamos ante un tema muy poco explorado en la literatura, que posee amplia relevancia práctica tanto para nuestra profesión como para el amplio colectivo de profesiones que engloban nuestro complejo sistema productivo, dado que las competencias, perfiles competenciales, estructura del EEES y nuestro colectivo de estudio constituyen una mezcla de ingredientes totalmente nueva. El desafío que estamos asumiendo en el presente trabajo de tesis doctoral consiste en el estudio de esta relación. Uno de los principales aportes que implica el abordaje de un tema así es que constituye una de las primeras investigaciones, sino la única hasta la fecha, y nos ha permitido ir

explorando en algunos vacíos existentes en la literatura científica que abordaremos en detalle a lo largo de esta memoria.

De este modo, el objetivo principal de esta investigación doctoral es desarrollar una metodología válida y fiable de medida de las competencias del perfil competencial del psicólogo actual y, comprobar si se ajusta el perfil competencial real al planteado por el EEES. Además añadiremos como objetivo adicional comprobar si existen diferencias significativas entre los diferentes perfiles competenciales profesionales y exploraremos si influyen las variables sociodemográficas y educativas en dicho perfil. Para finalizar nos planteamos si existe correlación entre la autopercepción que un psicólogo tiene sobre su perfil competencial y la evaluación que realizan otras personas de su trabajo.

Para dar respuesta a todos los objetivos expuestos anteriormente hemos estructurado el presente trabajo en torno a dos grandes apartados. En la primera parte se recoge el marco teórico y en la segunda parte se desarrolla la investigación empírica.

El marco teórico se organiza en tres capítulos conceptuales. El primer capítulo comienza por realizar un recorrido histórico sobre el tema de las competencias profesionales revisando su evolución histórica y conceptual, su clasificación, medición y evaluación. Se ha realizado una aproximación al concepto de las competencias desde su origen etimológico, revisando las diferentes definiciones, así como otros conceptos cercanos a las competencias. A continuación, se revisan, según los diferentes autores, los diferentes elementos que constituyen las competencias, las principales clasificaciones y modelos, hasta desembocar en una propuesta propia de elaboración de un modelo comprensivo de competencias. En relación a la identificación y evaluación de las competencias se abordan los principales instrumentos utilizados en evaluación.

En el segundo capítulo para acotar nuestro tema de interés encuadramos las competencias en el EEES, haciendo un recorrido por su evolución y situación actual y su

firme defensa de la formación y evaluación de las competencias de los futuros y actuales profesionales.

Finalmente en el tercer capítulo, una vez analizado el desarrollo histórico y conceptual, así como unificado el concepto de competencia y la elección del modelo idóneo de evaluación, nos centraremos en nuestro colectivo objeto de estudio, los psicólogos, comenzando por determinar un perfil competencial idóneo para esta profesión. Para ello nos centraremos en las competencias profesionales que hacen referencia al ámbito de la Psicología y sus especialidades, situándonos primero en la evolución de los estudios de Psicología y en su extrapolación al ámbito académico y profesional para concluir con el reconocimiento del perfil profesional y competencial del psicólogo generalista y por especialidades.

La segunda parte de la memoria o investigación empírica se compone de tres capítulos. En el primero de ellos se presenta el diseño de la investigación, que contiene una descripción detallada del problema y objetivos, así como el planteamiento de las hipótesis que se formulan junto a su respectiva fundamentación sobre la base de la revisión teórica realizada. El segundo capítulo aborda el estudio empírico, incluyendo la descripción del método utilizado y la presentación de los principales resultados de la investigación. Por último, el tercer capítulo dedicado a discusión y conclusiones cierra la tesis doctoral; en él se hace un análisis de los resultados obtenidos a la luz de los antecedentes teóricos, haciendo énfasis en los principales hallazgos, sus implicaciones, las limitaciones del estudio, líneas futuras de desarrollo y las conclusiones finales de la investigación.

Parte I.
INVESTIGACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Las competencias profesionales: antecedentes y estado

actual del tema

El concepto de competencia profesional se desarrolló hace más de 40 años en la literatura científica y es en el campo de la cualificación profesional y la gestión de recursos humanos donde se centra gran parte del estudio de este concepto. La amplitud de la temática y la heterogeneidad con la que se ha tratado desde el punto de vista teórico provoca que debamos realizar un esfuerzo contextualizador importantísimo en todo lo tocante a las ciencias sociales.

¿Todos los profesionales son iguales? El concepto de competencia se basa, precisamente, en las diferencias entre las personas y las habilidades y comportamientos de los trabajadores, principalmente en los que son difíciles de adquirir. Gestionar por competencias no es, hoy por hoy, nada nuevo. Este tipo de gestión se está utilizando en el mundo empresarial para optimizar la utilización de los recursos, sobre todo los humanos.

Su aplicación ofrece un novedoso estilo de dirección en el que prima el factor humano, cada persona aporta sus mejores cualidades a la empresa.

El concepto de competencia puede adoptar dos acepciones según qué fuentes. La primera hace referencia a la suma o conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de un profesional que le permiten tomar las decisiones más apropiadas en cada situación. Según su segunda acepción puede entenderse como el ámbito de responsabilidad en la práctica profesional, la delimitación del campo de actuación de cada profesional o grupo de profesionales (área de responsabilidad). Por supuesto nuestro interés se acerca más a la primera acepción del concepto. Éste va a ser uno de los puntos de partida sobre el tema extenso y emocionante que se desarrolla a continuación.

El enfoque de competencia laboral surge en el mundo como respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y la formación de recursos humanos, frente a la evolución de la tecnología, la producción y, en general, la sociedad, y elevar así el nivel de competitividad de las empresas y las condiciones de vida y de trabajo de la población. La educación orientada por el concepto de competencia laboral ha implicado para los distintos países iniciar procesos de reforma de sus sistemas de educación y capacitación; para las empresas, modernizar las formas de capacitación de sus trabajadores, adecuándolas a los cambios en la organización de la producción; y para el individuo, adaptarse a nuevos perfiles ocupacionales, al trabajo en equipo y al desarrollo de competencia laboral, mediante la adquisición y actualización continua de conocimientos y habilidades que le permitan lograr un desempeño eficiente y de calidad, acorde a los requerimientos de los centros de trabajo.

Hoy se reconoce que el aprendizaje ocurre en diversos ámbitos y en distintas formas y circunstancias, por lo que se trata de un proceso dinámico e inherente a la naturaleza humana y que se desarrolla a lo largo de toda la vida del individuo. Esto plantea

el reto de identificar y aplicar nuevos mecanismos que faciliten y fortalezcan la vinculación entre educación y trabajo, espacios inmediatos en los que el hombre aprende y se desarrolla, tanto para actuar en el medio laboral como para desenvolverse en los diferentes ámbitos en los que participa.

En consecuencia, el enfoque de competencia laboral surge en un marco de transformación de la producción y del trabajo, y de nuevas exigencias respecto a la forma de desempeño del individuo en el lugar de trabajo. Es decir, se orienta a poseer los conocimientos fundamentales, las habilidades sociales y las actitudes que permitan al individuo resolver problemas y enfrentar situaciones de contingencia, así como transferir su saber, su saber-hacer y su saber-ser a distintos contextos.

1.1. El paradigma de las competencias profesionales

El concepto de paradigma (un vocablo que deriva del griego *paradeigma*) se utiliza en la vida cotidiana como sinónimo de ejemplo o para hacer referencia a algo que se toma como modelo. El estadounidense Kuhn (1962), un experto en Filosofía y una figura destacada del mundo de las ciencias, fue quien se encargó de renovar la definición teórica de paradigma para otorgarle una acepción más acorde a los tiempos actuales, al adaptarlo para describir con él a la serie de prácticas que trazan los lineamientos de una disciplina científica a lo largo de un cierto lapso temporal. De esta forma, un paradigma científico establece aquello que debe ser observado; la clase de interrogantes que deben desarrollarse para obtener respuestas en torno al propósito que se persigue; qué estructura deben poseer dichos interrogantes y marca pautas que indican el camino de interpretación para los resultados obtenidos de una investigación de carácter científico. Cuando un paradigma ya no puede satisfacer los requerimientos de una ciencia (por ejemplo, ante nuevos hallazgos que invalidan conocimientos previos), es sucedido por otro.

Como conclusión, el término paradigma designa todos los compromisos compartidos por una comunidad de científicos. Por un lado, los teóricos, ontológicos, y de creencias y, por otro, los que hacen referencia a la aplicación de la teoría y a los modelos de soluciones de problemas. Los paradigmas son, por tanto, algo más que un conjunto de axiomas.

Tomando lo anterior como base, en este apartado planteamos el paradigma de las competencias profesionales haciendo un recorrido exploratorio de la concepción y definición del concepto de competencia y el estado del arte desde diferentes visiones, las cuales definen las diversas clases de competencias y sus tendencias en los campos laboral y educativo. Con ello, se busca una aproximación a las siguientes preguntas: ¿qué es una competencia?, ¿qué es una competencia académica?, ¿qué es una competencia laboral?, ¿cuáles son los atributos de la competencia?, ¿cuáles son las evidencias que demuestran las competencias?, ¿cuáles son los indicadores, niveles o criterios de comparación del desempeño o de la ejecución de la competencia?, ¿cuál es la ventaja competitiva con el uso de las competencias? y ¿cuál es el modelo de análisis y evaluación de competencias más completo?.

Como punto de partida para explicar este paradigma nos planteamos que la cambiante sociedad actual, llamada sociedad del conocimiento o sociedad de la información, caracterizada por los continuos avances científicos y por la tendencia a la globalización de los mercados, cuenta con una información masiva a través del apogeo tecnológico, generándose cambios continuos en las condiciones sociales y económicas a nivel mundial. En este panorama, el mercado impone nuevas pautas de competitividad y desempeño, tanto individual como empresarial. El desarrollo del conocimiento favorece la creación de nuevas empresas y formas de trabajo, que a su vez involucran formas diferentes de enseñanza-aprendizaje en el campo educativo (Gallego, 1999) y procesos de

capacitación y desempeño en el campo laboral. Estos cambios exigen una visión moderna del desempeño basado en competencias para el trabajo.

El enfoque de las competencias desplaza al sistema tradicional de calificaciones y titulaciones para abrirse a áreas como la normalización del trabajo, la formación del individuo para el trabajo y la certificación laboral (Gómez, 1998). Aparece así la noción de competencia como un concepto más integrador del saber (conocimiento teórico o proposicional), saber hacer (conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias), y saber ser (conocimiento experiencial, también denominado saber estar, conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social) (Tobón, 2006 y Schwartz, 1994).

Por lo anterior expuesto, seguir con el viejo paradigma educativo basado en un currículo tradicional que implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento, resulta inviable. No es posible seguir haciendo énfasis únicamente en el conocimiento teórico. Es necesario dar paso a nuevos paradigmas educativos y de desempeño laboral, donde el ser humano obtenga una formación y la ponga en práctica adaptándose al entorno cambiante y a la sociedad del conocimiento, de una forma más creativa y gratificante. Siendo así, resulta evidente, que el enfoque por competencias ha tomado gran relevancia, dando lugar a procesos formativos que privilegian no sólo la transmisión de saberes, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales, actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas. El enfoque por competencias se aleja de ser una visión reducida de la formación y el desempeño profesional, al no estar conformado únicamente por elementos teóricos.

Uno de los primeros argumentos esgrimidos para impulsar el enfoque por competencias es la existencia de un mundo cada vez más diverso e interconectado que produce continuamente mayor información, entre otros factores gracias al desarrollo de las

tecnologías de la información y la comunicación, que paradójicamente también abonan a la formulación de nuevos desafíos para las sociedades que aspiran a lograr un crecimiento económico con equidad.

A través del enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas laborales y escolares actuales. Las competencias, se afirma, subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005).

Aunque el mundo socioeconómico está en la base del movimiento actual del enfoque por competencias (De Ketele, 2008), es necesario advertir también la presencia de distintas corrientes en su interior. En una de ellas se pone el énfasis, al momento de definirlas, en los aspectos individuales y cognitivos; mientras que en la otra se considera el componente social de la competencia, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican (Luengo et al., 2008). Desde otra perspectiva, se identifican formas de entender las competencias más cercanas al paradigma positivista: concepción cerrada, empleo de estándares prescritos, ligada a la cualificación profesional e identificada con una función productiva; o bien, al paradigma interpretativo: concepción holística, acto complejo, ligada al desarrollo profesional y personal que demanda reflexión (Cano, 2008).

1.1.1 Delimitación conceptual, definición y naturaleza de las competencias profesionales.

Conceptualizar el concepto de competencia no es tarea fácil. Basta con revisar someramente la literatura para observar que las definiciones son múltiples y poco uniformes. Esto hace que los enfoques sobre este tema también sean distintos.

Desde el punto de vista etimológico, el origen del concepto de competencia se encuentra en el verbo latino *competere* (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse) para pasar también a acepciones como responder a, corresponder, estar en buen estado, ser suficiente, dando lugar a los adjetivos *competens-entis* (participio presente de *competo*) en la línea de competente, conveniente, apropiado para; y a los sustantivos *competio-onis* competición en juicio y *competitor-oris* competidor, concurrente, rival.

Desde el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano *competere* y *competir* que proviniendo del mismo verbo latino (*competere*) se diferencian significativamente, pero a su vez entrañan semánticamente el ámbito de la competencia. El primer verbo es “*competere*”, como pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado); el segundo verbo es “*competir*”, es decir, pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, y al adjetivo competitivo.

Otra acepción nos ubica la competencia como capacitación, refiriéndose al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como resultado del aprendizaje. En este caso, la competencia alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona, que es necesario desarrollar a través de la formación. También podría considerarse en este punto la competencia como cualificación, referida básicamente a la formación necesaria para tener la competencia profesional deseada. De manera que la competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite ser capaz de estar capacitado para.

Por último, se puede aludir a la competencia como suficiencia o mínimos clave para el buen hacer competente y competitivo. En este caso, se acotan las realizaciones, resultados, experiencias, logros de un titular que debe sobrepasar para acceder o

mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

Esta evolución del concepto en dos verbos sólo existe aparentemente en castellano. Por su parte, el sustantivo competencia es común a ambos verbos, dando lugar a equívocos en su uso diario y en su aplicación a diferentes disciplinas.

La aproximación al mundo de las competencias que más nos interesa es la que nos proporciona la Psicología del Trabajo y la Gestión de Recursos Humanos, centrándose en el enfoque de competencia profesional. Los estudios sistematizados realizados en competencias profesionales surgieron en los años setenta, a partir de los resultados de las investigaciones de McClelland (1973). McClelland plantea la superación de los métodos tradicionales de evaluación en la gestión de Recursos Humanos, con la finalidad de centrarse en buscar directamente aquellos repertorios de conductas que comparten los que son excelentes en un puesto y una cultura concretos, y que los diferencian del resto. Este autor argumentó que los tradicionales exámenes académicos no garantizaba ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, y con frecuencia estaban discriminando a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Postuló que era preciso buscar otras variables, las competencias, que podían predecir cierto grado de éxito, o al menos, ser menos desviado. El objetivo principal de sus trabajos fue identificar las variables que permitían explicar el rendimiento del trabajador. McClelland observó que los test académicos de aptitud así como los test de conocimientos, además de las calificaciones y credenciales, no predicen el comportamiento en situaciones reales. Este psicólogo, consiguió elaborar un marco de características que diferenciaban los niveles de rendimiento de los trabajadores distinguiendo características que tenían en común los mejores trabajadores y los peores.

Tras los estudios de McClelland, el concepto de competencia cobra todo su significado en los años 80, al introducir un nuevo cambio en el papel del profesional, que pasa de actuar de acuerdo a lo establecido previamente por la organización, a tener que ser capaz de resolver los problemas de forma autónoma, tomando sus propias decisiones en función de lo que demande el contexto. En este sentido la comparación aportada por Bunk (1994) es significativa por considerar la interrelación de tres conceptos básicos para entender y afrontar el estudio de las competencias. En la Tabla 1.1 ilustramos una comparativa entre los conceptos de capacidad, cualificación y competencia profesional, teniendo en cuenta para ello diferentes indicadores (capacidad de toma de decisiones y grado de autonomía del trabajador).

Tabla 1.1.

Comparación entre los conceptos de capacidad, cualificación y competencia profesional (Bunk, 1994).

	Capacidad profesional	Cualificación profesional	Competencia profesional
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia

Como vemos, fue en los años noventa cuando, en el campo de la formación y gestión de los recursos humanos se pasó de la ingeniería de la formación a la ingeniería de las competencias. Se trataba de un concepto en vías de desarrollo que mostraba la preocupación de las empresas y los individuos en torno al tema de la competencia

profesional. En el mundo de las empresas las competencias empezaron a ser valoradas como un recurso clave en la obtención de resultados y una ventaja competitiva, ya que para hacer frente a las crecientes exigencias de calidad y de reactividad, los procedimientos ya no eran suficientes y podían, si se llevaban al exceso, convertirse en contraproducentes. De la misma manera, frente a acontecimientos imprevistos, los empleados deberían elaborar y poner en práctica respuestas apropiadas y tomar iniciativas pertinentes. Por tal motivo, era preciso confiar y contar con la profesionalidad de los actores de la empresa. También, a nivel individual, las competencias se hicieron necesarias para gestionar mejor la movilidad profesional y las posibilidades de empleo.

A continuación se hace referencia a las definiciones más significativas del término competencia, a medida que este concepto se ha ido introduciendo en la formación, capacitación y evaluación del desempeño de profesionales.

El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (1981). La raíz de la palabra es “*ikano*”, un derivado de “*iknoumai*”, que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. La competencia incluso apareció en latín en la forma de *competens* que era concebido como el ser capaz y fue permitido por la ley/regulación, y en la forma de *competentia*, entendido como la capacidad y la permisión. En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés. Así que queda claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia, por ello no es sorprendente que ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, haya sido una aspiración a lo largo de los tiempos.

Chomsky (1965) a partir de las teorías del lenguaje, definió las competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

Años más tarde, McClelland (1973), entendió las quien presentaba las competencias como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, las características y maneras de hacer de los que tienen un desempeño excelente.

Posteriormente Boyatzis (1982) habla de característica subyacente y estable en el tiempo. Si se considera estable, esto sería uno de los mejores predictores de la actuación futura de un profesional es su desempeño actual, y eso puede resultar de utilidad a la hora de evaluar competencias en un momento determinado. Además, el hecho de que algunas personas las manifiesten más que otras deja abierta la posibilidad de desarrollarlas, de aprender de los mejores. Sitúa la competencia en relación con un desempeño bueno o excelente en un determinado trabajo. Un desempeño efectivo supone el logro de resultados específicos, a través de acciones específicas que se ajustan a las políticas, procedimientos y condiciones del entorno de la organización.

La OIT (1991) define como competencia la capacidad de un trabajador para desempeñar las tareas inherentes a un puesto determinado.

Spencer y Spencer (1993) entienden la competencia como aquella característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación. Característica subyacente hace referencia a que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. Causalmente relacionada indica que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño. Y estándar de efectividad significa que la competencia nos aporta información sobre quien hace algo bien, o menos bien, medido sobre un criterio general o estándar.

Levy-Leboyer (1997) nos introduce en el tema de las competencias estableciendo que cada vez más y con mayor frecuencia las exigencias de un puesto a cubrir vienen

definidas por los directivos en términos de competencias que están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto de trabajo. Así pues, las competencias, vistas desde la psicología del trabajo, y según Leboyer, presentan una serie de características que las hace identificables. Estas características son que están vinculadas a una tarea o a una actividad determinada o a un conjunto de actividades, son consecuencias de la experiencia y constituyen saberes articulados, integrados entre ellos y de alguna manera automatizados, en la medida en que la persona competente moviliza este saber en un momento oportuno, sin tener necesidad de consultar reglas básicas ni de preguntarse sobre las indicaciones de tal o cual conducta y sobrepasan los límites del funcionamiento cognitivo; ya que permiten actualizar sistemas de información y utilizarlos sin tener que concentrar en ellos la atención.

Por lo anterior Levy-Leboyer (1997) entiende las competencias como repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, incluso son capaces de transformarlas y hacerlas más eficaces en una situación determinada. En definitiva, la competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que diferencian a los mejores en el desempeño de un trabajo determinado.

Perrenoud (1999) entiende la competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos.

Lasnier (2000) indica que es un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común. Lasnier usa las competencias, capacidades y habilidades como tres niveles de complejidad en un saber hacer contextualizado. Una competencia está formada por un conjunto de capacidades y

éstas por un conjunto de habilidades que son las exigidas para una ejecución cada vez más compleja.

Le Bortef (2001) plantea un avance en la comprensión de las competencias, al entenderlas en términos de conocimiento combinatorio y colocar al sujeto en el centro de la competencia. Siendo, por tanto, un saber actuar validado, saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad. De tal forma que el individuo puede ser considerado como constructor de sus competencias, combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos, por un lado recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencias...) y por otro lado, unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos...). La competencia que produce es una secuencia de acción en la que encadena múltiples conocimientos especializados. De ahí que la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas.

Pereda et al. (2002) entienden las competencias como un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta.

Roe (2002), por su parte, afirma que la competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Entendida así, la competencia, tiene dos elementos distintivos, está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes.

García Sáiz (2000, 2003), apostando por un enfoque centrado en el estudio de los comportamientos observables, y por tanto, más cercano al planteamiento conductista, afirma que la competencia está compuesta por distintos elementos: saber (conjunto de

conocimientos relacionados con los comportamientos básicos de la competencia), saber hacer (conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen), saber estar (conjunto de valores, creencias y actitudes personales, en tanto que elementos favorecedores o limitadores de determinados comportamientos en un contexto dado), querer hacer (conjunto de factores motivacionales, de carácter intrínseco y/o extrínseco, responsable de que la persona se esfuerce o no por mostrar una competencia) y poder hacer (conjunto de factores relacionados con la capacidad personal, así como las condiciones y recursos disponibles en el medio). En definitiva, estos elementos configuran en conjunto la competencia, lo que resulta observable para los demás y que permite establecer diferentes niveles de desempeño (inadecuado, regular, aceptable, bueno, excelente) de las personas en su ámbito personal y/o profesional (García Sáiz, 2003).

Más recientemente, desde el Tuning Project (2003), destinado a determinar los conocimientos que necesitan los titulados universitarios para obtener empleo a escala europea en diferentes campos, la competencia se entiende como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento) y saber cómo ser (los valores como un elemento integral del modo en que se percibe y se vive). Es decir, entiende la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades.

AQU (2004) entiende la competencia como la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares.

ANECA (2004) se reafirma en que las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el programa formativo que

capacitan al alumno para desarrollar las tareas profesionales recogidas en el perfil de egreso del programa.

Además, debemos hacer mención a la propuesta de Tejada y Navío (2005), quienes apuntan que las competencias comportan todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. Bajo este prisma la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos (saber-actuar).

La Comisión de las Comunidades Europeas (2005) reitera que las competencias son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo y realización personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Hay que hacer especial referencia a la definición más reciente propuesta por Alles (2008), quien reitera que las competencias son las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo y distingue entre competencias cardinales, aplicables a todos los integrantes de las organizaciones y competencias específicas, que serían aplicables a colectivos con funciones distintivas, tales como un nivel jerárquico o unidad funcional.

Por otra parte, el glosario Cedefop (2008) define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos.

Como se desprende de lo expuesto hasta el momento, hay una importante diversidad de enfoques a la hora de definir y entender las competencias, lo que favorece la confusión acerca de su conceptualización, dando lugar a una evolución en la definición del concepto como se ilustra en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2.
Definiciones del concepto competencia

AUTORES	DEFINICIONES DE COMPETENCIA
McClelland (1973)	Aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, las características y maneras de hacer de los que tienen un desempeño excelente.
Boyatzis (1982)	Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo. Conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones.
OIT (1991)	La capacidad de un trabajador para desempeñar las tareas inherentes a un puesto determinado.
Spencer y Spencer (1993)	Una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio.
Levy-Leboyer (1997)	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.
Lasnier (2000)	El saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.
Le Bortef (2001)	Un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades, etc.) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad.
Pereda y Berrocal (2002)	Un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta.
Roe (2002)	La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente.
Tuning Project (2003)	Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico y la capacidad para conocerlo y comprenderlo), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como un elemento integral del modo en que se percibe y se vive con los demás en un contexto social).
AQU (2004)	La combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares.
ANECA (2004)	Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el programa formativo que capacitan al alumno para desarrollar las tareas profesionales recogidas en el perfil de egreso del programa.
Alles (2008)	Las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo.

Quizá un factor que ha contribuido de forma significativa a este estado de confusión en la definición de competencia, sea el hecho de que la competencia es una entidad más amplia y difusa que los conceptos psicológicos tradicionales. La competencia combina ciertas dimensiones que los dichos conceptos tienden a separar: lo cognoscitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de

personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos y destrezas) y lo psicofísico o psicofisiológico (por ejemplo, visión de colores y memoria auditiva). Así, mientras la psicología tradicional intenta generar variables unidimensionales que traten de garantizar una homogeneidad conceptual y también métrica para cada una de ellas, las competencias tienen un carácter multidimensional y están vinculadas al contexto donde se expresan.

Tras describir las definiciones de competencia es inevitable encontrarse con la dificultad de concretar una definición para este concepto. Según Le Boterf (1996), la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo. De manera que, en estos momentos, como destaca este autor, más que un concepto operativo aún es un concepto en vía de fabricación.

Lo que sí que parece claro es que el concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Como se puede apreciar hasta lo ahora expuesto hay dos rasgos distintivos de la noción de competencia, es decir, que se relaciona con un tipo específico de trabajo para ser realizado en un contexto de trabajo particular y que integra diversos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. El hecho de que las competencias sean específicas a un tipo particular de trabajo no significa que puedan siempre ser claramente delimitadas. La razón es que los límites entre tareas, funciones y roles no siempre están claros. Las competencias que se corresponden a tareas de inferior nivel, también llamadas subtareas, pueden designarse como competencias genéricas o subcompetencias.

Las competencias también deben distinguirse de las aptitudes (abilities), rasgos de personalidad y otras características más estables de los individuos. Tales disposiciones pueden verse como la base por la que los individuos aprenden conocimientos, habilidades y actitudes, así como competencias y subcompetencias. Pero puesto que el proceso de aprendizaje también depende de factores situacionales y temporales, las disposiciones no deben equipararse con esas cualidades aprendidas.

Otra cuestión importante es cómo se relacionan las competencias con la ejecución o el desempeño. Mientras que la presencia de un nivel alto de competencia es un prerequisite para la buena ejecución, ello no garantiza la adecuada ejecución. Está claro a partir de una extensa literatura sobre la ejecución o el desempeño (Roe, 1999).

Independientemente de las muchas definiciones que existen sobre el concepto de competencia, es posible encontrar diferentes elementos comunes que aparecen en unas como componentes de las competencias y en otras como dimensiones de las mismas. Del análisis de estas definiciones puede concluirse que las competencias profesionales:

- Son características permanentes de la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Pese a la diversidad de enfoques en el estudio de las competencias y la dificultad que entraña su definición, el presente trabajo tomará la perspectiva de que la competencia es un constructo multidimensional (ver Figura 1.1) que engloba un conjunto de

conocimientos, habilidades, rasgos personales, emociones, motivación (o determinadas motivaciones), aptitudes, valores y actitudes de distinta índole y en distinto grado, que hacen posible que una persona desempeñe de forma exitosa o experta un trabajo o una actividad y que además sepa afrontar una amplia variedad de situaciones no programadas, no rutinarias, propias del complejo contexto laboral actual sometido a constantes y rápidas transformaciones. Consideraremos, por tanto, en este trabajo, el concepto de competencia como la intersección entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de estos componentes para transferirlos al contexto o situación real creando la mejor actuación/solución para dar respuesta a las diferentes situaciones o problemas que se planteen en cada momento, con los recursos disponibles.

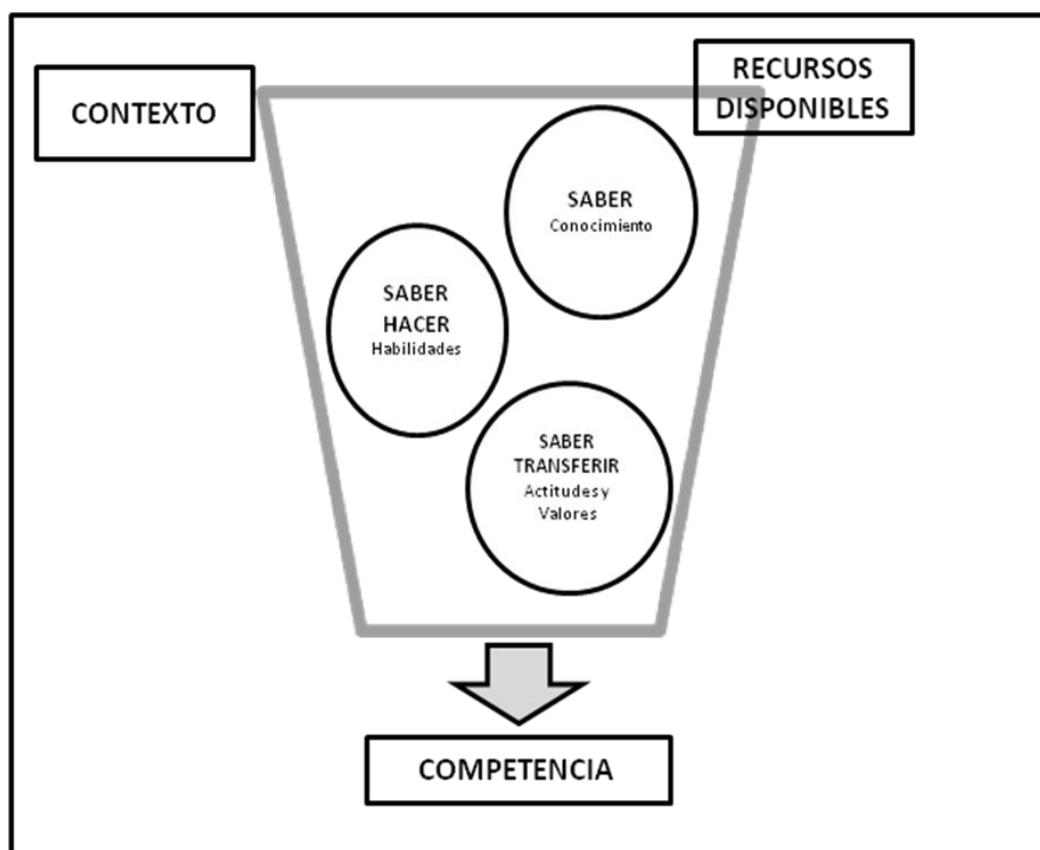


Figura 1.1. Definición de competencia.

1.1.2 Evolución histórica de la incorporación del concepto de competencia al ámbito académico y profesional.

Tal y como sugeríamos anteriormente a principios de siglo XX, apareció el concepto de capacidad profesional para denominar al conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad era la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. A finales de los años sesenta, hubo un momento de gran debate sobre los planes de estudios y fue entonces cuando se introdujo el concepto de calificación, un término rápidamente adoptado por los estudiosos de la pedagogía de la formación profesional. En el ámbito de la Formación Profesional alemana, se introduce en la década de los 60 el concepto de cualificación profesional, este término desata cierta confusión por su gran similitud semántica con el concepto competencia. Bunk (1994) explica que cualificación son las capacidades que abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión, que comprendía, además, otras características como la flexibilidad y la autonomía.

En los años 70 del pasado siglo se empieza a considerar el concepto de competencia integrada, que observa no sólo la dimensión técnica, sino que además tiene en cuenta las dimensiones humanas y sociopolíticas, dimensiones fundamentales para la adaptación de los trabajadores a las transformaciones del mercado laboral y de la sociedad en general.

El concepto de competencia cobra todo su significado en los años 80, al introducir un nuevo cambio en el papel del profesional, que pasa de actuar de acuerdo a lo establecido previamente por la organización, a tener que ser capaz de resolver los problemas de forma autónoma, tomando sus propias decisiones en función de lo que demande el contexto. En ese sentido, se hace necesario saber transferir el conocimiento.

Fue en los años noventa cuando, en el campo de la formación y gestión de los recursos humanos se pasó de la ingeniería de la formación a la ingeniería de las competencias. Se trataba de un concepto en vía de desarrollo que mostraba la preocupación de las empresas y los individuos en torno al tema de la competencia profesional.

En el mundo de las empresas las competencias empezaron a ser valoradas como un recurso clave en la obtención de resultados y una ventaja competitiva, ya que para hacer frente a las crecientes exigencias de calidad y de reactividad, los procedimientos ya no eran suficientes y podían, si se llevaban al exceso, convertirse en contraproducentes. De la misma manera, frente a acontecimientos imprevistos, los empleados deberían elaborar y poner en práctica respuestas apropiadas y tomar iniciativas pertinentes. Por tal motivo, era preciso confiar y contar con la profesionalidad de los actores de la empresa. También, a nivel individual, las competencias se hicieron necesarias para gestionar mejor la movilidad profesional y las posibilidades de empleo.

1.1.3 Las competencias, clasificación y sus componentes.

Como se ha ido detallando anteriormente otro aspecto importante relativo a las competencias profesionales es el número de competencias profesionales, tan amplio y extenso como autores las clasifican. Son numerosas las tipologías y clasificaciones de competencias laborales genéricas que han elaborado diferentes autores, tratando de incluir aquéllas que en mayor medida responden a las necesidades derivadas del desempeño laboral.

El modelo propuesto por Spencer y Spencer (1993) recoge seis grupos de competencias genéricas. Teniendo en cuenta la vinculación de las competencias a puestos de trabajo concretos, las competencias habrán de diversificarse en función de los diferentes

puestos considerados en una organización y de acuerdo también con las funciones y tareas específicas definidas para los mismos.

Hooghiemstra (1992) sugería una serie de competencias genéricas diferenciando entre distintos niveles de responsabilidad dentro de una organización, al tiempo que establecía un proceso para la definición del perfil de competencias específicas de cada organización.

En todas las clasificaciones hay competencias que tienen el mismo nombre para el mismo concepto, pero también hay algunas que, siendo similares, reciben nombre diferentes. Igualmente, algunas competencias son agrupadas de maneras diferentes. Esto hace que el número de competencias a definir pueda llegar a ser muy grande, precisamente por el hecho de que las competencias están ligadas al contexto específico en que se pone de manifiesto en el trabajo, lo que sugiere, que cada organización puede tener conjuntos de competencias diferentes.

Desde el Modelo de Alex (1991) se proponen dos tipos de competencias: la competencia técnica y la competencia social. En la primera categorización, se incluyen los conocimientos y capacidades y, por tanto, es medible, evaluable; en la competencia social, por el contrario, se incluyen las actitudes y comportamientos, por lo que no es mensurable directamente sino estimable mediante distintos indicadores.

Igualmente, en el Modelo de Le Boterf (1993) se consideran las competencias como el conjunto de saberes y aptitudes necesarios para el desempeño de un puesto de trabajo. Ello implica nuevamente la distinción entre competencia técnica y competencia social.

En el Modelo de Bunk (1994) se clasifican las competencias en cuatro categorías, hablándose de competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y

competencia participativa. En este modelo, las competencias poseen una serie de contenidos propios y su integración da lugar a la competencia de acción que es indivisible.

A continuación ilustramos en la Tabla 1.3. la clasificación de los tres modelos tomados como referente, el modelo de Alex (1991), el modelo de Le Boterf (1993) y el modelo de Bunk (1994).

Tabla 1.3.

Modelos de competencia (Alex, 1991; Le Boterf, 1993; Bunk, 1994)

MODELO DE ALEX (1991)	MODELO DE LE BOTERF (1993)	MODELO DE BUNK (1994)
<u><i>Dos tipos de competencia:</i></u>	<u><i>Dos tipos de competencia:</i></u>	<u><i>Cuatro categorías de competencia:</i></u>
Competencia técnica (conocimientos y capacidades): es medible, evaluable.	Competencia técnica <ul style="list-style-type: none"> - Saber: conocimientos generales o especializados. - Saber hacer: dominio de métodos y técnicas. 	Competencia técnica (conocimientos)
Competencia social (actitudes y comportamientos): es estimable mediante indicadores.	Competencia social <ul style="list-style-type: none"> - Saber aprender: aptitudes de aprendizaje y formación. - Saber estar: aptitudes sociales. - Saber hacer: aptitudes de comunicación. 	Competencia metodológica (aplica el procedimiento adecuado según la tarea)
		Competencia social (comportamiento orientado al grupo y a la comunicación interpersonal)
		Competencia participativa (participar en el entorno de trabajo)

Más adelante, Echeverría (2001; 2002) propone su propio modelo (ver Figura 1.2) y, para ello, adapta el modelo de Bunk (1994). Desde este modelo, se considera la competencia de acción profesional como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos, o dimensiones interrelacionadas; así, podemos hablar de competencia técnica, competencia metodológica, competencia participativa y competencia personal, tal y como se ve reflejado en el gráfico siguiente. En él podemos observar que la diferencia con el modelo de Bunk (1994) reside en que Echeverría (2001; 2002) contempla la competencia personal en lugar de la competencia social, como hace Bunk.

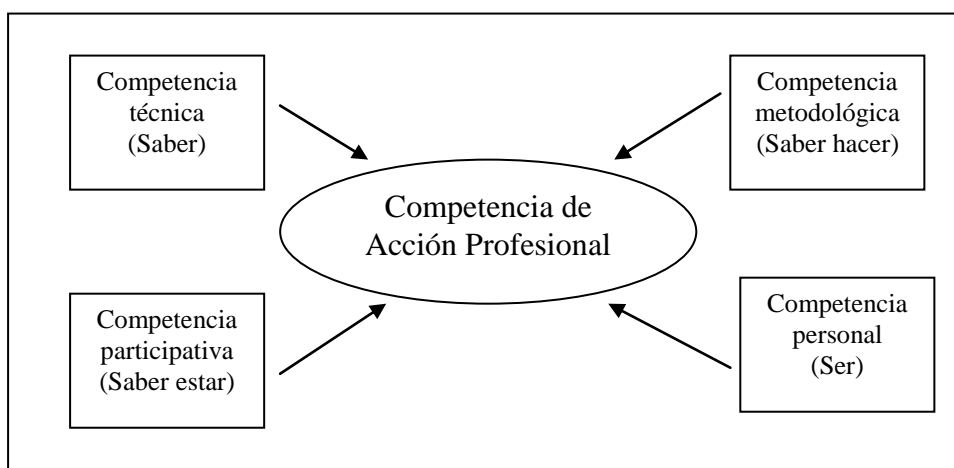


Figura 1.2. Visión holística de la competencia (Echeverría, 2002).

Estos cuatro elementos o componentes de la competencia se desglosarían de la siguiente forma (Echeverría, 2001, 2002):

- Saber o competencia técnica: conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- Saber hacer o competencia metodológica: saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
- Saber estar o competencia participativa: conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- Saber ser o competencia personal: características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

Desde este modelo, una persona es competente cuando dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral,

resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitada para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994 y Echeverría, 2001).

De forma que, para un desempeño eficiente de la profesionalidad, es necesario tener los conocimientos requeridos por la profesión y, a su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere un saber hacer; pero, para ser funcionales en este mundo cambiante, es preciso aún más, es decir, es imprescindible un saber estar y saber ser.

En relación a la propuesta anterior, la pirámide de Miller (1990) muestra las competencias del profesional por etapas. Tal y como ilustra la Figura 1.3, la pirámide distingue cuatro fases, situando en la base de la pirámide los conocimientos necesarios para poder desarrollar sus tareas profesionales con eficacia. En el siguiente nivel se encuentra la capacidad para saber cómo utilizar los conocimientos, analizar e interpretar los datos obtenidos. Sin embargo, no sólo es preciso conocer o saber utilizarla sino también demostrar cómo se utiliza, que sería el tercer nivel. Finalmente en el vértice, encontramos el cuarto escalón, que corresponde a la práctica, al desempeño en la acción.



Pirámide de Miller

Figura 1.3. Pirámide de Miller (Miller, 1990).

Teniendo en cuenta a Pereda y Berrocal (2001), y a Delors et al. (1996) puede realizarse la siguiente clasificación de los componentes de la competencia: saber, saber hacer, saber estar, poder hacer y querer hacer, tal y como ilustra la Figura 1.4. Estos autores apuntan que es necesario señalar que, aunque los diferentes componentes se detallen de manera individual, no deben valorarse aisladamente sino de forma integral.

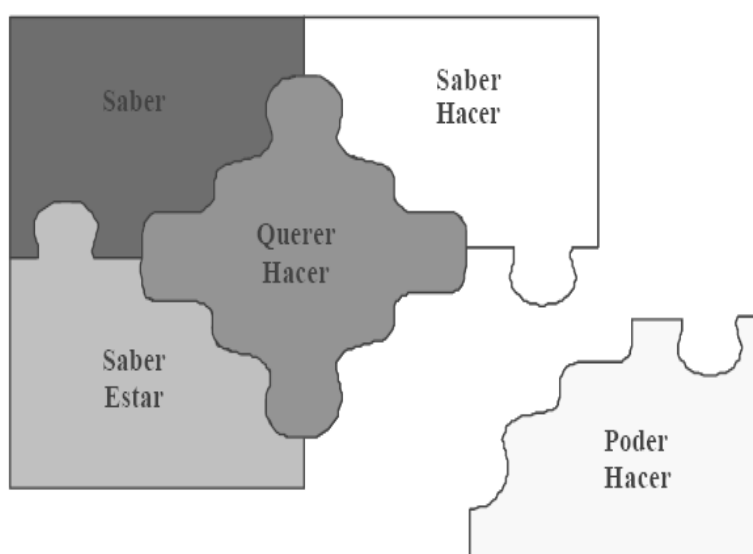


Figura 1.4. Componentes de la competencia (Pereda y Berrocal, 2001)

No todas las personas que poseen los conocimientos exigidos por un trabajo lo realizan con la misma eficacia y con igual eficiencia; es necesario que se sepan aplicar dichos conocimientos a los problemas concretos que, día a día, se presentan en el trabajo; en suma, es preciso que la persona posea un conjunto de habilidades y/o destrezas.

Por otro lado, casi todos desarrollamos nuestra actividad profesional dentro de una organización, con una cultura y unas normas de comportamiento específicas y concretas; por ello, es preciso que los comportamientos del trabajador se adapten a esa cultura y a esas normas, tanto de la organización en general, como de su grupo en particular.

Pero, todo lo anterior, aún siendo necesario, sigue sin ser suficiente para que la persona lleve a cabo los comportamientos exigidos por su trabajo; además, es preciso que la persona esté motivada para llevar a cabo dichos comportamientos.

Hay un último aspecto que no forma parte de las competencias, pero sin el cual la persona no puede llevar a cabo los comportamientos exigidos por su trabajo. Este aspecto se refiere a disponer de los medios y recursos que exige la actividad. De esta forma, si el profesional de la Psicología tiene una sobrecarga de trabajo, difícilmente podrá realizarlo adecuadamente. Este aspecto, por tanto, se refiere al poder hacer, indispensable para poder llevar a cabo cualquier comportamiento. Aspecto que también consideraba LeBortef (1996).

Los planteamientos de Le Boterf (1996) se centran en el protagonismo de cada persona en la gestión y formación de sus competencias, afirma que no existe una manera única de ser competente en relación a un problema que haya que solucionar o ante un proyecto que se quiera realizar. Puede haber diferentes estrategias o formas de actuar y la competencia no puede reducirse a un único comportamiento observable. Por otro lado distingue los recursos para construir competencias de las competencias en sí. Reconoce que para formar competencias es necesario formar en las personas los recursos para conseguirlos a la vez que actividades concretas.

Por lo tanto otro aspecto a tener en cuenta es la capacidad de transferir las competencias que se dan en contextos de trabajo diferentes, y que dependerá, fundamentalmente, de los conocimientos y habilidades aprendidas, así como de la capacidad del individuo para tratar con saberes requeridos en diferentes contextos. Para esto, es necesario que el trabajador esté dotado de los conocimientos específicos de su contexto y de habilidades generales. Por este motivo, el alumnado debería ser expuesto a

una amplia variedad de contextos para que en un futuro pueda dominar mejor sus habilidades y, consecuentemente, ser capaces de actuar en más de un ámbito profesional.

El término transferencia, por lo tanto, hace referencia a la capacidad de adaptar la competencia cualquier contexto, movilizándolo, combinando y transfiriendo recursos individuales y de red en situaciones complejas con la finalidad de resolverlas.

Resumiendo, nos quedamos con el planteamiento de Pereda y Berrocal (2001), que clasifican las competencias según los tipos que pueden encontrarse en una organización en: competencias estratégicas o genéricas (las necesarias para que la organización pueda conseguir sus objetivos estratégicos y deberían formar parte de todos los puestos de trabajo) y competencias específicas (aquellas que forman parte del perfil de exigencias de un trabajo determinado en función de las particularidades de éste).

En la misma dirección apunta el Tuning Project (2003) que también tiene en cuenta en su definición varios componentes de las competencias que son: la capacidad de conocer y comprender (el conocimiento teórico de un campo académico), el saber cómo (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y por último saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Clasifica las competencias en genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas competencias compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento que son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente y contextualizada en cada una de las titulaciones en cuestión. A su vez, las competencias generales pueden clasificarse en instrumentales (habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas), personales (habilidades sociales) y sistémica (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos). Las específicas son aquellas relacionadas con disciplinas concretas, con un ámbito o titulación estando, en este sentido, orientadas a la consecución de un perfil específico. Son próximas

a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y suelen tener una proyección longitudinal en la formación.

En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo, tema que desarrollaremos más adelante.

Lejos de seguir realizando una revisión sobre la clasificación de competencias (Coll, 2007; Gairín, 2011; Sánchez Santamaría, 2012), en el marco de lo dicho, se hace preciso realizar una aproximación conceptual a las competencias básicas, reconociendo su condición polisémica (Zabala y Arnau, 2007), multidimensional (Jornet et al, 2011) y compleja (Tobón, 2007). Si a la competencia le unimos el adjetivo “básica”, nos referiremos a un determinado tipo de competencias, las cuales deben estar al alcance de todos. Al menos, existen cuatro criterios que nos permiten establecer si una competencia es básica o no, es decir, si supone un mínimo (Moya Otero, 2008). Una de las principales definiciones, de las muchas y variadas que podemos encontrar, considera que las competencias básicas son lo que toda persona precisa para su realización y desarrollo personal, para una activa ciudadanía y para la inclusión social y el empleo. Las competencias básicas presentan diferencias entre sí, por lo que podemos distinguir tres tipos (Ramírez García et al, 2011), que serían las competencias instrumentales, las competencias específicas y las competencias transversales.

Como conclusión, parece existir bastante unanimidad entre los autores a la hora de distinguir dos grandes categorías de competencias, unas de carácter específico, necesarias

para el desempeño de una actividad específica, y otras de carácter general, que por el contrario son transferibles a actividades de distinto tipo.

1.1.4 Modelos de análisis de las competencias profesionales.

En el recorrido por las competencias que hacíamos anteriormente ubicábamos que el concepto de competencia tiene su origen en trabajos de la psicología industrial y organizacional norteamericana de finales de la década de 1960 y principios de 1970. Desde entonces en diferentes lugares han ido emergiendo corrientes generando modelos para el estudio de las competencias (Sánchez et al, 2004).

De acuerdo con Mertens (1996), pueden identificarse cuatro grandes enfoques o modelos: el conductista, el funcionalista, el constructivista y el ecléctico.

Los estudios sistematizados realizados en competencias profesionales surgieron a partir de los resultados de las investigaciones de McClelland (1973). Este autor asienta las bases del modelo conductista y plantea la superación de los métodos tradicionales, con la finalidad de centrarse en buscar directamente aquellos repertorios de conductas que comparten los que son excelentes en un puesto y una cultura concretos, y que los diferencian del resto. El objetivo principal de sus trabajos fue identificar las variables que permitían explicar el rendimiento del trabajador. McClelland (1973) definiendo las competencias como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo o un desempeño excelente, se convirtió en precursor del enfoque conductista, centrado en el estudio de las personas que hacen bien su trabajo de acuerdo con unos resultados esperados.

En la misma línea dentro de este enfoque conductista encontramos a Boyatzis (1982), por su interés en identificar las capacidades a fondo de la persona que conducen a un desempeño superior en la organización. Entendiendo las competencias como una

mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto. Boyatzis se centra en una característica subyacente y estable en el tiempo. Si se considera estable, esto sería uno de los mejores predictores de la actuación futura de un profesional en su desempeño actual, y eso puede resultar de utilidad a la hora de evaluar competencias. Sitúa la competencia en relación con un desempeño bueno o excelente en un trabajo.

Spencer y Spencer (1993) continúan con un planteamiento similar, entendiendo la competencia como el conjunto de características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación, y dan lugar a normas orientadas a resultados (normas blandas)

En resumen, en el enfoque conductista (ver Tabla 1.4), la definición de competencia es excesivamente amplia y los presupuestos construidos están relacionados con el éxito en el pasado, y son poco apropiados para organizaciones flexibles y cambiantes.

Tabla 1.4.
Características básicas del modelo/enfoque conductista

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo conductista	–Basado en las teorías del comportamiento o de las conductas de los individuos (Watson, 1913).			–Definición de competencias excesivamente amplia.
	–Típico de EEUU.			–Centrado en modelos históricos, no cambiantes.
	–Centrado en la persona. Se identifican las características / atributos de las personas que causan el desempeño deseado / efectivo / superior en un puesto.	–McClelland (1973)	–Es el origen de más de 186 modelos basados en análisis conductista.	–Poco apropiado para organizaciones flexibles y entornos cambiantes.
	–El desempeño efectivo se constituye como elemento central de la competencia.	–Spencer y Spencer (1993)		
	–Es la conducta (incidentes críticos) lo que muestra el desarrollo de la competencia.	–Boyatzis (1982).	–Las investigaciones concluyen que los tests no predicen la actuación en el trabajo.	–Distinción poco clara entre competencias mínimas y competencias efectivas.
	–Determina normas orientadas a resultados: normas blandas.			
	–Generalmente aplicado a niveles directivos de la organización.			

El siguiente enfoque temporal que toma fuerza tras el modelo conductista, es el enfoque o modelo funcionalista que, a diferencia del conductual, entiende que el puesto está compuesto por elementos de la competencia con sus correspondientes criterios de evaluación que indican cuáles son los niveles mínimos requeridos. Las características principales de este enfoque se reflejan en la Tabla 1.5.

Tabla 1.5.
Características básicas del modelo/enfoque funcionalista

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo funcionalista	–Derivación del modelo conductista.		–Aplicación al Sistema de Ocupaciones Nacionales del Reino Unido (NVQs).	–El análisis funcional verifica qué se ha logrado pero no cómo se hace, circunstancia que dificulta la conexión con los modelos formativos.
	–Se centra en el nivel operativo, aspectos técnicos y evidencias de producto: resultados de observaciones de ejecución de una operación y conocimientos asociados.		–A partir de estos estudios y análisis surgen los grados /niveles de competencia.	–Países con modelos de base funcionalista como Australia o Canadá, han tenido que modificar el enfoque funcionalista del NVQ, integrando en sus análisis de competencias la relación existente entre los atributos de las personas y su desempeño laboral.
	–Existen unos resultados mínimos que tiene que mostrar una persona en un puesto de trabajo determinado.	–Ducci (1997) –Rychen y Tiana (2004)	–Deriva en modelos aplicados en Australia y Canadá, en una orientación que integra los atributos de la persona con el desempeño.	
	–Basado en el trabajo, desempeño, resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar.		–Se puede considerar como el origen de la metodología DACUM, originada años después en Canadá.	
	–Análisis de funciones del puesto para identificar competencias.			
	–La competencia es lo que una persona debe hacer o estar en condiciones de hacer, conjunto de habilidades o conocimientos que se aplican en el desempeño de una tarea.			
	–Analiza las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores.			
	–Sistema formativo orientado al rendimiento en el trabajo.			
	–Enfoque Anglosajón: Inglaterra, Escocia e Irlanda.			
	–Desarrolla las normas basadas en resultados: normas duras.			

El enfoque funcionalista hace hincapié en el desempeño o los resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo. De esta forma, este planteamiento difiere del anterior en

que mientras que en el conductismo se identifican las características de las personas que causan el desempeño exitoso, en el análisis funcional, la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Aquí la atención no se centra tanto en la persona, sino en el trabajo, en establecer unos mínimos de competencia, en contemplar la competencia como una acción, conducta o resultado. Desde esta perspectiva, la competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos (Ducci, 1997). También Rychen y Tiana (2004) proponen un enfoque funcional de las competencias, entendiéndolas desde una perspectiva holística, al integrar y relacionar demandas externas, atributos individuales (incluida la ética y los valores) y el contexto como elementos esenciales del desempeño competente.

Cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por los trabajadores, los resultados del análisis proporcionarán un mayor conocimiento de la función. Se describen productos y no procesos: lo importante son los resultados, no cómo se hacen las cosas y por ello se desarrollan normas basadas en resultados, es decir, normas duras.

El caso más representativo de aplicación de un modelo funcionalista es el sistema de cualificaciones nacionales del Reino Unido: las NVQs. Se toma como punto de partida el objetivo principal de la organización, y se van identificando progresivamente subfunciones en base a la relación problema-solución, hasta el nivel de detalle requerido.

La principal crítica es que el análisis funcional solamente verifica qué se ha logrado pero no cómo lo hicieron, circunstancia que dificulta la conexión con los procesos formativos.

La evolución del enfoque funcionalista desemboca en un nuevo planteamiento, el enfoque constructivista (ver Tabla 1.6.), en el cual no se definen a priori las competencias del personal, sino que se construyen a partir del análisis y el proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización. Por tanto, no interesa identificar como competencia las capacidades existentes y predeterminadas, sino las que emergen en los procesos de mejora, apostando así por la capacidad de aprendizaje de las personas. Desde esta aproximación se consideran las competencias como una mezcla indisoluble de conocimientos y experiencias laborales, que es lo que puede capacitar a las personas, en función de que éstas puedan ejercer de la mejor manera posible sus funciones.

Tabla 1.6.
Características básicas del modelo/enfoque constructivista

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo constructivista	<ul style="list-style-type: none"> –Basado en la Teoría de Schwartz (1995). –Para identificar y describir competencias se toma como referencia tanto a las personas con sus objetivos laborales como al entorno sociolaboral con el que se relacionan. –Centrado en el análisis y en el proceso de solución de problemas y disfunciones. –No se definen a priori las competencias sino que se construyen a partir del análisis. –Basado en el análisis de disfunciones, que incluye a las personas menos cualificadas y no de más alto rendimiento. –No interesa identificar cómo influyen las capacidades existentes, sino las que emergen en los procesos de mejora. –Las competencias están ligadas a los procesos de la organización. –Típico de Francia. –Basado en un sistema formativo que requiere la participación de todos los actores, tutores, gerencia y trabajadores. Aprendizaje colectivo, formación teórica con formación práctica. –La definición de la competencia y su norma se produce al final del proceso: normas contextuales, construidas a partir de resultados de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> –Levy-Leboyer (1997) 	<ul style="list-style-type: none"> –Las competencias se diseñan en una situación y en un puesto de trabajo concreto. –Son un compendio observable de habilidades, conocimientos y rasgos. –La competencia es medible, lo cual aumenta la fiabilidad de medición y se reducen los márgenes de error. –Incluyen en los análisis todos los niveles. –En Francia dio lugar a los bachilleratos profesionales y en España dio lugar a la formación profesional y los practicum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criticado por su sentido reduccionista que dificulta la relación y validación de competencias en diferentes contextos. - Excesiva atención en el proceso, olvidando a menudo los rasgos de personalidad y las motivaciones individuales.

Esta corriente tiene entre sus mayores exponentes a Levy-Leboyer (1997), para quien las competencias son un repertorio de comportamientos (que integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos), que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Las competencias representan, pues, un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas. Así, las competencias según Levy-Leboyer presentan una serie de características que las hace identificables, están vinculadas a una tarea o a una actividad determinada o a un conjunto de actividades, son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados, integrados entre ellos y de alguna manera automatizados. Están ligadas a las actividades profesionales y a las misiones que forman parte de un determinado puesto de trabajo. Son mucho más difíciles de evaluar que las variables psicológicas clásicas, ya que estas se expresan en la conducta efectiva.

El modelo constructivista es desarrollado principalmente en Francia, donde el reconocimiento de la formación en el lugar de trabajo contribuyó a la creación de los bachilleratos profesionales, que convierten la formación en el trabajo en obligatoria e introducen una verificación progresiva del conocimiento adquirido, sin otorgar tanta importancia a los exámenes.

La principal crítica a este modelo surge de la producción de competencias exclusivamente contextuales, con el carácter reduccionista que ello implica y las dificultades de evaluación y medición que ello conlleva.

Tras el enfoque constructivista, surge el enfoque de rasgos de personalidad (ver Tabla 1.7.), un enfoque puente de poca duración, de hecho se puede dudar de que llegue a tener consideración de modelo, puesto que deriva de los modelos conductista, funcionalista y constructivista y sus autores se ubicarán más tarde en un enfoque ecléctico. Inspirado en

la teoría del rasgo es un modelo explicativo del comportamiento humano que supone la existencia de características estables en la estructura de la personalidad de los individuos.

Tabla 1.7.

Características básicas del modelo/enfoque de rasgos de personalidad

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo de rasgos de personalidad	–Derivación del modelo conductista, funcionalista y constructivista con la aportación de los rasgos de personalidad.			– Baja validez predictiva de las medidas psicométricas con respecto al rendimiento en el trabajo.
	–Considera que las competencias son un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir mejor las misiones profesionales prefijadas.	–Boyatzis (1982)	–Los rasgos son variables que van a servir para conocer el potencial de los sujetos para llevar a cabo un determinado comportamiento.	– Las variables medidas no actúan de manera aislada ni independiente ni sobre la conducta ni sobre el rendimiento.
	–Determina que los rasgos de personalidad permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas.	–Levy-Leboyer (1997)		– Los rasgos dan información sobre el potencial de la persona evaluada pero no sobre su comportamiento.
	–Se consideran diferentes elementos que influyen en la conducta: motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes y valores, además de los conocimientos, aptitudes y habilidades.	–Pereda y Berrocal (1999)		
	–Es un modelo intermedio, antecedente del modelo ecléctico, en el que terminan estos mismos autores.			

Desde este punto de vista, la personalidad está formada por una jerarquía de rasgos estables y consistentes que determinan, explican y, hasta cierto punto, permiten predecir el comportamiento individual, en la medida en que guían la forma en que cada individuo piensa e interpreta la realidad. Aunque ubicado en el modelo conductista, en algunas de sus afirmaciones Boyatzis (1982) tiende a apuntar hacia este enfoque, lo mismo que le ocurre a Levy-Leboyer (1987) ubicado en el modelo constructivista.

Para Leboyer (1997) y Pereda y Berrocal (1999) las competencias son un conjunto de comportamientos observables y sitúan la competencia en la parte visible del iceberg, tal y como se ilustra en la Figura 1.5.

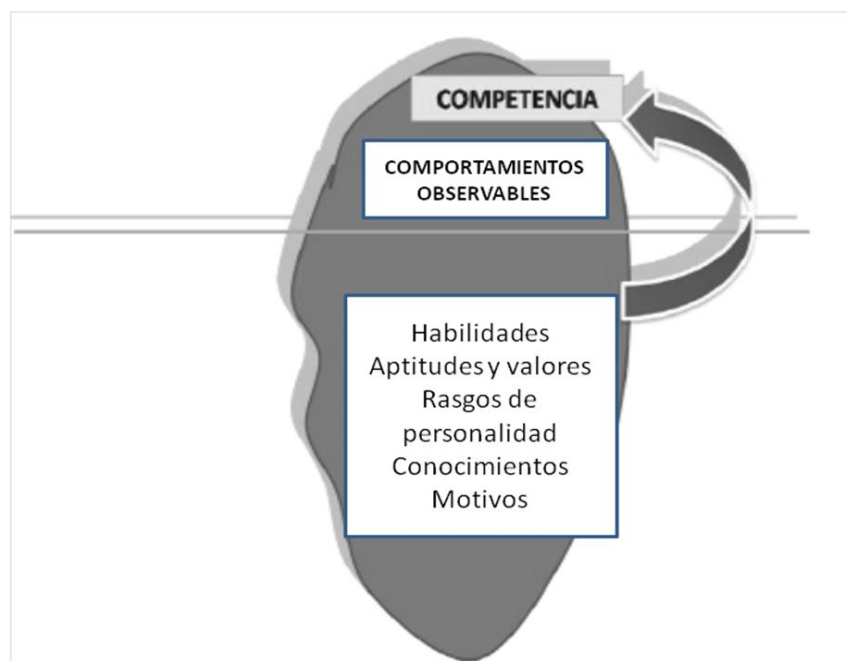


Figura 1.5. Iceberg conductual (Pereda y Berrocal, 1999)

Estos comportamientos son observables en el contexto laboral real y en situaciones de evaluación pues es en esas situaciones en las que las personas aplican íntegramente sus aptitudes, sus rasgos de personalidad y los conocimientos adquiridos. Las competencias son un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir mejor las misiones profesionales prefijadas. En este caso se habla de comportamientos observables en lugar de características subyacentes, poniendo el punto de directamente sobre los comportamientos que permiten llevar a cabo con éxito una determinada actividad laboral. Por lo tanto, en el enfoque de rasgos, se consideran diferentes elementos que influyen en la conducta: los motivos y las motivaciones, los rasgos de personalidad, las actitudes y valores, los conocimientos y las aptitudes y habilidades.

En definitiva, hasta ahora hemos apuntado que el enfoque conductista pone el acento en la persona, en los trabajadores que más rinden, tratando de extraer las características que poseen y que los conducen al éxito. Por su parte, el enfoque

funcionalista centra su atención en el trabajo, en establecer unos mínimos de competencia, en contemplar la competencia como una conducta o resultado. El enfoque constructivista las competencias se diseñan en una situación y en un puesto de trabajo concreto y son un compendio observable de habilidades, conocimientos y rasgos. Y el enfoque de rasgos las competencias son un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir mejor las misiones profesionales prefijadas.

Como señala Mertens (1996), cada enfoque tiene sus ventajas e inconvenientes, lo que en la práctica ha supuesto que las empresas tiendan a optar por aquel que más les convenga según las características de su organización. Quizá, lo más conveniente sería adoptar un enfoque más ecléctico, tal y como proponen Sánchez et al. (2004), donde se mezclen los elementos de los diferentes modelos.

En este enfoque ecléctico (ver Tabla 1.8.) se enmarcan aquellos autores que, de una forma u otra, combinan elementos de los anteriores enfoques, poniendo el acento no sólo en las características que deben poseer las personas para conseguir un desempeño exitoso, sino que se entiende que las competencias están ligadas a los procesos de la organización, sin olvidar el trabajo en sí y el entorno cambiante en que se encuentran. En este sentido, Kanungo y Misra (1992) definen la competencia como el conjunto de capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas, esto es, tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo.

El ecléctico, es por tanto, un modelo más integrador y adaptado al nuevo contexto educativo y laboral, con la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y flexibles, pero con la dificultad añadida de la medición de todos los componentes que engloban la competencia.

Tabla 1.8.
Características básicas del modelo/enfoque ecléctico.

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo ecléctico	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza a introducir los términos saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer de forma integrada. - Se centra en las características de las personas para conseguir un desempeño exitoso, junto con competencias ligadas a los procesos de la organización, en un entorno conductista. 	–Kanungo y Misra (1992)	<ul style="list-style-type: none"> –Es un modelo integrador, adaptado a las nuevas necesidades educativas y laborales. –Tiene en cuenta la variabilidad de los contextos y los cambios continuos en las organizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – La dificultad de integración con la gestión del conocimiento y los cambios culturales y organizacionales. – Dificultades de medidas y de utilización de herramientas que midan todos los componentes.

La revisión de los modelos expuestos hasta ahora permite observar que, a pesar de que existen diferencias en la conceptualización, número y escala de evaluación de las competencias descritas, los modelos presentan similitudes en términos de los énfasis y nivel de complejidad asumida en el desarrollo competencial. Sin embargo, ningún modelo o enfoque de los propuestos nos parece que atienda completamente a las cualidades necesarias para la definición del concepto, desarrollo y mantenimiento de la competencia profesional. Además, en nuestro recorrido conceptual encontrábamos que aunque se han asignado diferentes significados a la noción de competencia (Spencer y Spencer, 1993; Mansfeld, 1996; Fletcher, 1997), hay un creciente consenso en la literatura referente a que la competencia debe definirse como una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol (Roe, 2002).

La propuesta de Roe (2002) da lugar al modelo o enfoque arquitectónico de competencias (ver Tabla 1.9.), diseñado con la intención de ser aplicado a cualquier ocupación. Y propone como opción centrarse en los ingredientes a partir de los cuales se construyen las competencias, esto es, conocimientos, habilidades y actitudes, así como subcompetencias. Estas cualidades se obtienen a lo largo de la educación.

Según el modelo arquitectónico las competencias se adquieren típicamente en un proceso de aprender haciendo (learning by doing) en la situación actual de trabajo. Es importante notar las diferencias entre competencias, por un lado, y conocimientos, habilidades y actitudes por otro lado. Los últimos difieren de las competencias en que son más elementales, es decir, pueden ser desarrolladas aisladamente, evaluadas separadamente y aplicadas en múltiples competencias. Conocimientos, destrezas y actitudes son típicamente adquiridos durante la carrera educativa de cada uno, en sucesivas situaciones de aprendizaje. El hecho de que las competencias sean específicas a un tipo particular de trabajo no significa que puedan siempre ser claramente delimitadas. La razón es que los límites entre tareas, funciones y roles no siempre están claros. Las competencias que se corresponden a tareas de inferior nivel (también llamadas subtareas) pueden designarse como competencias genéricas o subcompetencias.

Tabla 1.9.

Características básicas del modelo/enfoque arquitectónico.

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo arquitectónico	<ul style="list-style-type: none"> –Se centra en los ingredientes a partir de los cuales se construye la competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y subcompetencias. –Se considera la competencia como la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea. –Un alto nivel de competencia es un prerequisite de una buena ejecución. –Determina que la competencia es necesaria pero no suficiente como condición para la actuación. –Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y aptitudes. –Define el perfil de competencias como una lista de competencias, subcompetencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos de personalidad y otras características que son esenciales para desempeñar un trabajo u ocupación. 	Roe (2002)	<ul style="list-style-type: none"> –Es un modelo integrador, no reduccionista. –Aporta una herramienta para construir un perfil de competencias. –Aporta un ejemplo de perfil de competencias de una disciplina, en concreto del psicólogo. 	<ul style="list-style-type: none"> –Condiciona todos los modelos de competencia al hecho de que la competencia es necesaria pero no suficiente como condición para la actuación. –Se limita al campo de la psicología y al perfil competencial del psicólogo.

Las competencias también deben distinguirse de las aptitudes, rasgos de personalidad y otras características más estables de los individuos. Tales disposiciones pueden verse como la base por la que los individuos aprenden conocimientos, habilidades y actitudes, así como competencias y subcompetencias. Pero puesto que el proceso de aprendizaje también depende de factores situacionales y temporales, las disposiciones no deben equipararse con esas cualidades aprendidas. La principal relación entre todos estos conceptos es más fácil comunicar con la imagen del templo griego mostrada en la Figura 1.6.

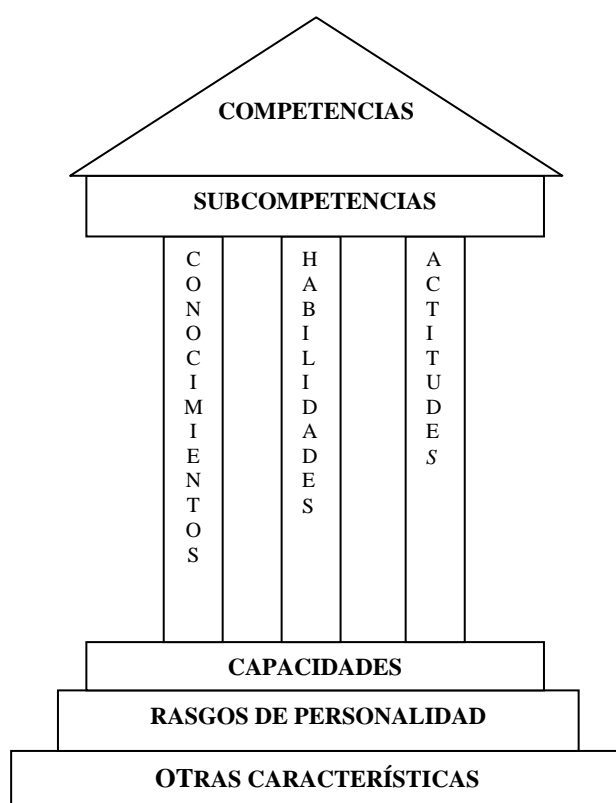


Figura1.6. Modelo de competencias de Roe (2003)

Una cuestión importante es cómo se relacionan las competencias con la ejecución o el desempeño. Mientras que la presencia de un nivel alto de competencia es un prerequisite para la buena ejecución, ello no garantiza la adecuada ejecución.

El hecho de que las competencias sean específicas a un tipo particular de trabajo no significa que puedan siempre ser claramente delimitadas. La razón es que los límites entre tareas, funciones y roles no siempre están claros. Por ejemplo, las tareas pueden ser definidas más ampliamente o más estrechamente, dependiendo del contexto organizacional.

El modelo arquitectónico da pie a aclarar la cuestión de los modelos de input versus los de output, y en relación a ello se pueden hacer cuatro observaciones. Primero, los modelos de output se dirigen al nivel de competencias y/o subcompetencias. En un sistema como el National Occupational Standards (NOS) para la Psicología Aplicada (British Psychological Society, 2001), que probablemente representa el más pertinente ejemplo de modelos de output, el énfasis parece no estar en las competencias sino más bien en las subcompetencias necesarias. Segundo, los modelos de input parecen focalizarse principalmente en los conocimientos y habilidades. Tercero, las relaciones entre los dos tipos de modelos provienen de los vínculos entre conocimientos y habilidades, por un lado, y de competencias y subcompetencias, por otro lado. La implicación en el trabajo supervisado durante la etapa inicial de trabajo como profesional, requerida por el modelo de input, explica la fusión de elementos de conocimientos y habilidades en subcompetencias y el desarrollo de competencias actuales, tal y como se defiende en el modelo de output.

Roe (2002) demuestra que puede ayudar exitosamente a relacionar los modelos de input y output y plantea los pasos necesarios para construir un perfil comprensivo de competencia. E incluso va más allá y plantea un modelo comprensivo de las competencias

para formar el futuro psicólogo. La adquisición de una competencia integra los inputs (currículo) y los output (práctica profesional) en la estructura conceptual de competencia. El modelo arquitectónico de competencias que presenta puede servir como una herramienta para construir un perfil de competencias, entendiéndolo como una lista de competencias, subcompetencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos de personalidad y otras características que son esenciales para desempeñar un trabajo o una ocupación.

De acuerdo con el Integrative Profiling System [Sistema Integrado de Perfilado] (Roe, 2001), deben seguirse los siguientes pasos para llevar a cabo un perfil de competencias en cualquier ocupación:

- Análisis ocupacional o de trabajo: recoger información de los roles, funciones y tareas que deben realizarse en un trabajo u ocupación particular.
- Análisis de competencias: establecer las competencias requeridas, junto con las formas asociadas de conocimientos, habilidades y actitudes, así como las disposiciones subyacentes, es decir, capacidades, rasgos de personalidad y otras características.
- Modelizar las competencias: bosquejar un modelo mostrando las relaciones entre las competencias particulares y los conocimientos, habilidades y actitudes relevantes.
- Contrastar el modelo de competencias: evaluar la validez del modelo y establecer los parámetros de las variables que contribuyen o que predicen las competencias.

Los dos primeros pasos pueden llevarse a cabo mediante métodos convencionales de análisis de tareas y de trabajo. En la práctica, el juicio de expertos y la conducta de expertos es aceptado a menudo como base suficiente para llegar al perfil de competencias.

Los últimos dos pasos pueden ser considerados como un refinamiento y una confirmación empírica del perfil de competencias.

1.1.5 Hacia un modelo comprensivo de competencias.

Tras realizar un análisis de todos los modelos planteados anteriormente podemos concluir que ningún modelo atiende completamente las cualidades necesarias para el desarrollo y mantenimiento de la competencia profesional en Psicología.

Por ello, tras analizar los modelos existentes y considerar la propuesta de Roe (2002), la presente investigación pretende dar un paso más planteando un modelo comprensivo de elaboración propia (ver Tabla 1.10), cuyas principales características serían:

- La competencia es un constructo multidimensional que engloba un conjunto de conocimientos, habilidades/aptitudes, rasgos personales, emociones, motivaciones, actitudes y valores de distinta índole y en distinto grado.
- La competencia es la intersección entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de estos componentes para transferirlos al contexto, creando la mejor actuación para dar respuesta a diferentes situaciones.
- Ese conglomerado es lo que hace posible que una persona desempeñe de forma exitosa un trabajo y que sepa afrontar situaciones no programadas propias de un contexto laboral cambiante.
- El perfil competencial ha de ser adaptado al contexto y a la profesión, determinando en cada caso las competencias transversales o generales y específicas de forma graduada por niveles. La determinación del perfil en grados o niveles es fundamental para la evaluación de la competencia.

- Añadimos el concepto de transferencia, entendiéndolo como la posibilidad de movilizar esos conocimientos, esas habilidades y esas actitudes para poder actuar en los diferentes contextos y situaciones a las que se enfrentan los profesionales en el ámbito laboral, adaptándolos en cada caso.

Tabla 1.10.

Características básicas del modelo/enfoque comprensivo de elaboración propia.

Modelo / Enfoque	Principales características	Autores relevantes	Aportaciones	Críticas
Modelo comprensivo de elaboración propia	<ul style="list-style-type: none"> – La competencia es un constructo multidimensional que engloba un conjunto de conocimientos, habilidades/aptitudes, rasgos personales, emociones, motivaciones, actitudes y valores de distinta índole y en distinto grado. – La competencia es la intersección entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de estos componentes para transferirlos al contexto, creando la mejor actuación para dar respuesta a diferentes situaciones. – Ese conglomerado es lo que hace posible que una persona desempeñe de forma exitosa un trabajo y que sepa afrontar situaciones no programadas propias de un contexto laboral cambiante. – El perfil competencial ha de ser adaptado al contexto y a la profesión, determinando en cada caso las competencias transversales o generales y específicas, de forma graduada por niveles. 	– Domínguez (2012)	<ul style="list-style-type: none"> – La evaluación de una competencia nos informa del grado/nivel en que una persona ha adquirido el saber, saber estar, querer hacer y poder hacer, es decir, conocimientos, aptitudes, actitudes y motivación. – El conocimiento del grado/nivel de posesión de una competencia permitirá al profesional en ejercicio complementar sus gaps y orientar sus áreas de mejora. – Propone la evaluación e integración de las aportaciones de todos los modelos hacia un enfoque holístico, observacional y adaptado de perfiles de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dificultad para consensuar las competencias genéricas y transversales adaptadas a especialidades, perfiles y organizaciones. – Permite utilizar como predictor del comportamiento futuro el comportamiento pasado, pero esa predicción puede no ser real si las condiciones del contexto no son un reflejo fiel de las mismas condiciones. – Dificultad de adaptar el perfil profesional competencial del nivel laboral al nivel educativo.

1.2. Identificación y evaluación de competencias: la dificultad del proceso.

Evaluar o certificar las competencias de una persona que pretende ingresar en el mundo laboral o que ya está trabajando en él es un proceso complejo, en el que un evaluador obtiene las evidencias requeridas de un perfil o norma de competencia para establecer si el desempeño laboral del evaluado responde a dicho perfil.

La evaluación de las competencias y su contraste con el perfil profesional requerido en el puesto de trabajo, a la vez que la presentación de los objetivos que se han de conseguir, son dimensiones imprescindibles en toda práctica empresarial.

La evaluación de dichas competencias no constituye un fin en sí mismo; los dispositivos evaluadores o diagnósticos han de estar conectados con un sistema de evaluación global. Poner en marcha un sistema tal significa hacer explícitos los criterios evaluadores, el acto de evaluación y las relaciones entre los resultados de la evaluación y las decisiones que se van a tomar para la promoción, la remuneración, la formación y, en definitiva, el desarrollo de la carrera de una persona trabajadora.

1.2.1. La identificación de competencias.

Como hemos ido descubriendo en nuestra exposición no parece existir una lista universal de competencias utilizables en todos los sectores de actividad, en todas las culturas o en todas las empresas. Según Lévy-Leboyer (1997) la primera preocupación en relación a la identificación y evaluación de las competencias debe dirigirse hacia los métodos que permitan elaborar listas de competencias para un puesto o para un conjunto de puestos. Lo que nos recuerda que las competencias son fruto de la experiencia, pero que se adquieren a condición de que como mínimo estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad.

Por lo tanto la identificación de competencias es el proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad, en forma excelente. La cobertura de la identificación puede ir desde el puesto de trabajo hasta un concepto más amplio de área ocupacional o ámbito de trabajo.

La identificación, definición o construcción de las competencias constituye el punto de partida que presenta un conjunto de requisitos entre los cuales destacamos dos:

- La exigencia de que la competencia sea identificada a partir del trabajo y no de la formación.
- La exigencia de que la identificación sea un proceso participativo.

Para la identificación, definición y construcción de las competencias, fundamentalmente con vistas a los procesos de capacitación y evaluación del desempeño, se realizan estudios o análisis ocupacionales a cargo de grupos de tarea o comités de trabajo, constituidos, idealmente, por personas provenientes de cuatro vertientes distintas: trabajadores, empleadores, expertos en la especialidad y uno o más metodólogos especializados en competencias.

Existen diferentes procedimientos para identificar competencias y diseñar perfiles basados en cellas. Estos métodos han tenido un amplio desarrollo conceptual y están basados en experiencias prácticas. Una manera rápida de identificarlos consiste en distinguir el objeto de análisis de cada uno de ellos. Entre los más conocidos y utilizados se encuentran:

- El análisis ocupacional: se basa en el puesto de trabajo y la tarea.
- El análisis DACUM (Developing a Curriculum) / AMOD (A Model) /SCID (Sistematic Curriculum and Instructional Development): se centra en el puesto de trabajo y la tarea para definir el currículo de formación.
- El análisis funcional: se refiere a desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo.
- El análisis constructivista: se centra en el trabajo estudiado en su dinámica.

El análisis ocupacional es el proceso de recolección, ordenamiento y valoración de la información relativa a las ocupaciones, tanto en lo que se refiere a las características del trabajo realizado, como a los requerimientos que estas plantean al trabajador para un desempeño satisfactorio.

El método DACUM es una metodología de análisis cualitativo del trabajo que sigue la lógica del análisis ocupacional de tareas. Utiliza la técnica de trabajo en grupos conformados por trabajadores experimentados en la ocupación bajo análisis. Para hacer un taller utilizando DACUM se conforman grupos de entre cinco y doce personas, quienes, orientados por un facilitador, describen lo que se debe saber y saber-hacer en el puesto de trabajo, de manera clara y precisa. El resultado se suele expresar en la llamada carta DACUM o mapa DACUM donde se describe el puesto de trabajo a partir de las competencias y subcompetencias que lo conforman.

Una variante del método DACUM es el método SCID, en cierto modo, una profundización del DACUM, ya que se lleva a cabo un análisis más detallado de las tareas de una ocupación en cuanto a: pasos, estándares de ejecución, instrumentos y materiales de trabajo, normas de seguridad, y manejo de información.

Otra variante es el método AMOD, dirigida a identificar las competencias propias de una familia de ocupaciones, permitiendo que éstas se organicen en módulos de capacitación que puedan ser impartidos en forma secuencial siguiendo un orden de complejidad creciente. Así, un mapa AMOD puede entenderse como una especie de mapa DACUM donde las competencias y subcompetencias aparecen ordenadas secuencialmente conforme a una lógica de enseñanza-aprendizaje: de lo más simple a lo más complejo.

Otra forma más reciente es el análisis funcional que considera la función de cada trabajador en una relación sistémica con las demás funciones y con el entorno organizacional mismo (Mertens, 1996). El análisis funcional se utiliza como herramienta

para identificar las competencias laborales inherentes al ejercicio de una función ocupacional. Tal función puede estar relacionada con una ocupación, una empresa, un grupo de empresas o todo un sector de la producción o los servicios.

1.2.2. La medición y evaluación de competencias

La idea de evaluar competencias no es nueva. Madaus y O'Dwyer (1999) establecen los orígenes de las pruebas de evaluación de competencias durante la dinastía Han en China. Hasta ese momento, los puestos de funcionario y de ministro eran hereditarios. La modernización de la administración supuso la introducción de los criterios de promoción y carrera profesional. Entonces se instauraron exámenes públicos competitivos como medida de selección objetiva para ocupar un cargo en la administración pública, midiendo competencias en las áreas de leyes, milicia, agricultura y geografía. La dinastía Han perdura en el poder hasta la primera década del siglo XX, y lógicamente se produce una evolución y cambios importantes en la evaluación de las competencias de los funcionarios públicos a lo largo de todo este periodo, incorporando ejercicios que incluyen desde la memorización de pasajes clásicos, la descripción poética o la demostración de la capacidad de razonamiento a través de la discusión de conflictos clásicos.

En la Edad Media se utilizaron similares evaluaciones en los gremios, las pruebas exigían la realización del período de aprendiz y la realización de una pieza maestra. En las incipientes universidades europeas se utilizaban discusiones orales en latín de contenido teológico para la valoración de los estudiantes.

Un salto en el tiempo, no exento de ejemplos de evaluación de competencias, nos sitúa en Europa en el ámbito de la selección de personal. Hace más de 60 años aparecen los Assessment Center hoy conocidos como Centros de Desarrollo y de Evaluación que utilizan muestras de trabajo y ejercicios simulados para evaluar competencias difíciles de

medir con pruebas convencionales. En 1942 el British War Office Selection Board inició procesos de selección donde se evaluaba de forma clara la vocación para el liderazgo de los oficiales británicos. La generalización de estas técnicas ha sido rápida y extensa tanto geográficamente como en el tipo de puestos a los que se aplican. Actualmente, en este tipo de pruebas se usan simulaciones, muestras de trabajo y proponen estímulos que demandan respuestas centradas en la actuación del sujeto (Thorton y Rupp, 2006).

En los contextos profesionales, donde surge la necesidad de la comprobación de la competencia del profesional, se desarrollan sistemáticamente procedimientos y técnicas para la evaluación de competencias. En grandes empresas, como IBM, AT&T o General Electric, se pide a sus empleados que demuestren su competencia profesional a través la presentación de los casos en los que han trabajado para poder avanzar en su carrera profesional. Johnson et al. (2009) ofrecen descripciones detalladas de evaluaciones de desempeño utilizadas en procesos de acreditación profesional.

La norma UNE 66173 (2003) sobre gestión de competencia, distingue significativamente en su glosario entre las expresiones evaluación de competencias y valoración de competencias, definiéndolas de tal forma que la primera engloba a la segunda, al concebir la evaluación como diferentes métodos de valoración de las competencias. A su vez, la norma define la valoración de competencias como la operación que consiste en determinar el estado de las competencias y habilidades de un individuo. En esta misma línea, Tobón (2006) también destaca el concepto de evaluación de competencias como valoración para subrayar que es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden. Según él la valoración consiste en un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, los docentes, las instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias.

Como estamos apuntando, actualmente, la evaluación de las competencias y su contraste con el perfil profesional requerido en el puesto de trabajo, a la vez que la presentación de los objetivos que se han de conseguir, son dimensiones imprescindibles en toda práctica directiva empresarial. Así, la primera nota definitoria de la medida de una competencia pasa por la comprobación del grado de ejecución y dominio de esa competencia. La competencia se demuestra. La evaluación de dichas competencias no constituye un fin en sí mismo; los dispositivos evaluadores o diagnósticos han de estar conectados con un sistema de evaluación global. Poner en marcha un sistema tal significa hacer explícitos los criterios evaluadores, el acto de evaluación y las relaciones entre los resultados de la evaluación y las decisiones que se van a tomar para la promoción, la remuneración, la formación y, en definitiva, el desarrollo de la carrera de un trabajador.

Los motivos por los que una organización o una empresa quiere evaluar a sus trabajadores obedecen a las metas que tengan planificadas a medio y largo plazo. Es por eso que se han ido aceptando diferentes razones por las que conviene objetivar, medir o estimar las competencias que las personas poseen. Desde el momento que definimos la competencia como un saber hacer, realmente se necesita que sea un tercero el que observe, mire, registre y valide la existencia de esa competencia. Es lo que se denomina la validación o reconocimiento institucional de la competencia laboral o de acción. La validación externa de ese saber hacer es un punto de partida para argumentar los cambios salariales y el aumento de categoría en el puesto de trabajo. Por otra parte, conociendo los niveles competenciales del conjunto de los recursos humanos en los centros de trabajo, se pueden planificar objetivos conjuntos de progreso y de innovación. Es lo que se denomina evaluar para evolucionar. La gestión por competencias es una práctica directiva lógica y actualmente se ha trasladado de los procesos y de las técnicas a las personas mismas consideradas individualmente. Otro motivo no menos importante es que en las

organizaciones muy bien estructuradas, es el mismo personal trabajador el que demanda conocer los datos objetivos de su progreso y de su rendimiento; no sólo para asegurar y afirmar el potencial obtenido, sino también para saber interpretar los mensajes de sus superiores jerárquicos y estar mejor preparados para la promoción interna.

Por lo tanto, la evaluación de competencias puede entenderse como un proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan éstas con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo, de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo. La presencia de la evaluación a lo largo de la vida laboral del sujeto responde a las finalidades que se atribuyen a la misma.

Adoptando la distinción que hacen Grados et al. (2006), podríamos afirmar que la evaluación tendría dos finalidades u objetivos básicos: uno de tipo psicosocial y otro de tipo administrativo. Desde el punto de vista psicosocial, la evaluación contribuye al desarrollo individual y a la adaptación de las personas al ambiente laboral. Con este fin, la evaluación pretende conocer el rendimiento de los empleados, su conducta, sus cualidades, deficiencias, logros o su potencial de desarrollo. Desde el punto de vista administrativo, la evaluación sirve a la selección del personal más adecuado para cubrir los puestos de trabajo de la organización, a la toma de decisiones sobre incrementos salariales o la puesta en marcha de acciones formativas, entre otros propósitos.

Se trata, pues, de aplicar las diversas metodologías existentes, solas o combinadas, que permiten valorar conocimientos, y/o habilidades y/o actitudes, e inferir de los resultados obtenidos el grado o nivel de la competencia del profesional. No hay un único procedimiento de evaluación universal para valorar todas y cada una de las competencias de un especialista. Por este motivo es preciso combinar diferentes instrumentos de medida para poder emitir una valoración global y unitaria de su competencia. Por otro lado, la

puesta en práctica de algunos métodos se hace inviable o prácticamente imposible bien por la existencia de limitaciones técnicas, económicas, de recursos humanos, bien por el insuficiente grado de acuerdo, en sentido objetivo y científico, al que se llega a la hora de definir que es verdaderamente un profesional de calidad.

Siguiendo el razonamiento de Castro (2011) desde mediados de los ochenta, las prácticas de evaluación han ido cambiando gradualmente, desde el uso exclusivo de pruebas de opción múltiple al empleo de formatos mixtos de cuestiones y reactivos que pueden incluir portafolios, tareas de desempeño, redacción de ensayos, cartas, respuestas cortas, resolución secuencial de problemas, elaboración de proyectos, presentaciones orales y otras muchas aproximaciones. La estrategia de medida pasa de la selección de una respuesta correcta a la construcción de una respuesta para un amplio conjunto de problemas o situaciones. Se demanda que el examinado produzca algo en un periodo de tiempo y se evalúan los procesos o los productos con relación a unos criterios de rendimiento establecidos (estándares). Este cambio está motivado parcialmente por la creencia de que las pruebas de opción múltiple no son la manera adecuada de medir habilidades complejas (como la resolución de problemas o el pensamiento crítico) ni para medir la evaluación de destrezas para el aprendizaje a lo largo de la vida (como pensamiento independiente, persistencia, flexibilidad).

Todos los métodos de evaluación se deben basar en tareas reales de los profesionales para asegurar unos buenos y fiables resultados. La clasificación de las técnicas que pueden emplearse para este fin podría hacerse adoptando como criterio el tipo de información sobre el que se centran. Así, podremos distinguir entre técnicas para valorar competencias que se apoyan prioritariamente en rasgos o características de las personas, técnicas que parten del comportamiento de las personas en sus puestos de trabajo, y técnicas que, pudiendo incluir la recogida de informaciones como las anteriores, integran

éstas con las valoraciones de los propios trabajadores o de otros miembros de la organización.

Berk (1986) en una propuesta ya clásica de definición de evaluación de competencias señala que las pruebas deben incluir una observación directa de la conducta de interés como estrategia opuesta a las respuestas escritas de lápiz y papel. Johnson et al. (2009) indican que los test de desempeño se pueden clasificar por lo que evalúan, es decir, por el resultado de la tarea, o por los procesos que sigue el examinado para llegar a una solución. Aunque en la mayoría de las ocasiones se combinan procesos y productos.

Actualmente la evaluación de competencias privilegia aquellas técnicas que se apoyan en el comportamiento de las personas en el puesto de trabajo, en su actuación ante situaciones prácticas reales o simuladas de ejercicio laboral. Es decir, la verificación de los conocimientos, habilidades, valores que integran la competencia laboral requerida para un puesto de trabajo ha de llevarse a cabo en situaciones de desempeño laboral o lo más próximas posible a éste. Un primer bloque de técnicas se apoya en el análisis del desempeño laboral de los trabajadores, tomando como fuente de información la experiencia de trabajo real o simulada. En este caso, el acceso a la información se realiza de modo directo, dado que el evaluador observa directamente el modo en que se comporta el sujeto evaluado.

La evaluación en sí puede ser compleja, y encierra la dificultad que supone emitir juicios valorativos que se ajusten a las características y al mérito real de las personas evaluadas. Intrínsecamente, el desarrollo de la evaluación puede verse dificultado por problemas de tipo técnico que tienen su base generalmente en el modo en que quienes se encargan de llevarla a cabo se desenvuelven en su tarea evaluadora. Más formalmente, se puede decir que la evaluación es un proceso de razonamiento desde la evidencia (Mislevy

et al., 2002; Mislevy et al., 2003; Mislevy 2006) que concluye en la emisión de un juicio de valor sobre el nivel de desempeño del evaluado.

En lo que parece existir un acuerdo claro es en que la medida debe tener algunas características mínimas (Viswesvaran, 2001; Martínez Arias, 2010), como son la relevancia del constructo a medir, la fiabilidad o consistencia de las mediciones, la capacidad de discriminación entre evaluados, la estandarización de la medida asegurando así la comparabilidad de las puntuaciones entre individuos y en el tiempo y la validez de las medidas.

Finalmente, cerramos esta fase de evaluación, recordando un concepto de medida que hemos ido reiterando a lo largo del estudio, es el de nivel y/o grado de la competencia. Aclarar aquí que son muchas las terminologías utilizadas para referirse a los niveles competenciales y muchas las clasificaciones utilizadas. La identificación de competencias concluye con la descripción de niveles de ejecución y la especificación del nivel de ejecución requerido en el puesto. Se suelen establecer cuatro niveles para diferenciar el desempeño: superior, bueno, mínimo e insuficiente (Alles, 2006). Algunos autores utilizan clasificaciones competenciales centradas en aspectos meramente cuantitativos en función del grado de dominio del contenido que engloba la competencia, tal es el caso de Beghin (2000) que diferencia entre tres niveles: inicial, intermedio y superior. Otros autores como Hay Group (1996) nos indica que una competencia se clasifica en una escala de 0 (no existe) a 5 (estrategias de influencia).

Más recientemente Alles (2008) señala que usualmente las competencias se abren en cuatro niveles o grados, A, B, C y D, siendo el nivel o grado A el superior o superlativo, el grado o nivel D el mínimo de la competencia, y los B y C intermedios entre ambos, considerando el grado B como un nivel suficientemente alto, pueden utilizarse otras nomenclaturas, también usuales: entre ellas, el lector podrá encontrar la numérica (tanto 1,

2, 3, y 4, como en el sentido inverso, 4, 3, 2 y 1). Definidas las competencias y niveles se organiza la información en el perfil de competencias.

1.2.3. Elección y diseño de instrumentos de evaluación.

Existen varios motivos, según Cano (2008) para utilizar el enfoque de competencias en la evaluación. En primer lugar hace referencia a la sociedad del conocimiento en la que cada vez es más y más la información disponible y que sería imposible de manejar. Habla de la intoxicación que se puede llegar a tener con toda esta información. Por eso, más importante que saber manejar esa información, es buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten.

En segundo lugar, afirma que las competencias suponen una clara apuesta para integrar el conocimiento y no fragmentarlo, a fin de dar respuesta a la complejidad que conlleva el cambio acelerado del saber y por último hace referencia a la necesidad de una formación integral que permita a las personas enfrentarse a la sociedad.

Una misma competencia puede ser evaluada a través de distintas técnicas. Y generalmente, a lo largo de todo el proceso de evaluación, se pueden utilizar diversas técnicas o realizar un número variable de ejercicios dependiendo del tipo y número de competencias a evaluar. Los datos necesarios pueden ser recogidos de diversas formas, a través de una amplia relación de instrumentos de evaluación, no excluyentes entre sí y condicionando su elección a la organización, contexto o puesto determinado. Existen multitud de técnicas e instrumentos de evaluación de competencias, pero quizás una de clasificaciones más completa es la que nos propone Valero Matas (2008) y que se ilustra en la Tabla 1.11.

Tabla 1.11.

Instrumentos para evaluar competencias (Valero Matas, 2008)

PRUEBAS /INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN
Tests	De capacidades, de aptitudes, de entrenamiento, etc.
Inventarios	Inventarios de personalidad y de autoconcepto. Inventario de intereses profesionales.
Cuestionarios	De autoevaluación de competencias.
Entrevista	Entrevista motivadora, comportamental, de feedback, orientación, evaluativa, de competencias genéricas.
Análisis de experiencia	Técnica de los incidentes críticos, cuestionarios o check list, técnica del análisis crítico.
Prueba de grupo	Para atender a las competencias de trabajo en equipos, negociación y liderazgo.
Balance de competencias	Como instrumento evaluador y herramienta orientadora.
Portafolios	Informes profesionales de reflexión y de proyecto.
Análisis ocupacional	Técnica DACUM (Developing a Curriculum) Técnica AMOD (A Model) Técnica SCID (Desarrollo Sistemático e Instruccional de un Curriculum)
Otras técnicas de análisis ocupacional	Análisis funcional. ETED (Empleo Típico en su Dinámica) Observación. Dinámica de grupo. Assessment Centers. Método de habilidades. Análisis de las competencias clave. La pirámide de E. G. Miller.

En concreto podemos diferenciar entre las siguientes técnicas de evaluación de competencias:

- Los tests, o instrumentos estandarizados entre los que se destacan los tests de inteligencia, los tests de aptitudes y las pruebas de resolución de problemas.
- Los inventarios de personalidad y de autoconcepto, que intentan medir las tendencias comportamentales en diversas situaciones de manera similar
- Los cuestionarios de autoevaluación de competencia, usadas como herramientas de auto-diagnóstico de competencias.
- Los inventarios de intereses o preferencias profesionales que una persona demuestra hacia un aspecto específico del trabajo.

- La entrevista o intercambio verbal de interacción que permitirá desarrollar un proceso de conocimiento mutuo.
- Las pruebas de grupo, muy empleadas para atender a competencias más demandadas hoy día como son la facilidad para trabajar en equipo, la negociación y el liderazgo.
- El balance de competencias, que se caracteriza por su fuerte connotación autoevaluadora. El balance permite concienciar de las propias competencias y motivaciones y facilita el camino hacia la construcción de un proyecto profesional coherente con las expectativas y oportunidades existentes en el mercado.
- Los portafolios, que son informes de experiencias personales y profesionales que se redactan para conservar las evidencias de lo que se ha ido adquiriendo con la formación y con la experiencia.
- Técnicas e instrumentos de observación.
- Listas de cotejo, verificación o check list, en las cuales a los candidatos se les ofrece una lista de palabras, frases u oraciones que generan respuestas, las cuales permiten determinar la ausencia o presencia de sus habilidades y conductas.
- Escala de apreciaciones dirigida a medir los distintos grados o magnitudes de un factor desde el punto de vista del observador.
- Registros anecdóticos, basados en un relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento.
- Interrogatorio verbal que puede reflejar el área emocional y aportar conocimientos sobre las actitudes, preferencias e intereses de los profesionales.
- La entrevista de competencias (BEI-Behavior Event Interview) o por incidentes críticos (IC). Pereda y Berrocal (2001) la definen como una entrevista semiestructurada, focalizada en la obtención de ejemplos conductuales de la vida

laboral, académica y/o personal del entrevistado, susceptibles de ser utilizados como predictores de sus comportamientos futuros en el trabajo.

- Pruebas situacionales, entre ellas, las más utilizadas son el juego de roles, la bandeja de llegada (In basket), ejercicios de búsqueda de información (fact find), el estudio de casos, los juegos de empresa (business game) y los ejercicios de presentación.
- Discusiones de grupo.
- Evaluación 360°.
- Ejercicios al aire libre, basados en la metodología del outdoor training.
- Pruebas psicométricas.
- Ejercicios de conocimientos.
- El juego de roles (role-playing).
- El método del caso.
- Ejercicios de ejecución laboral.
- Rúbricas.
- El análisis ocupacional con la familia de talleres DACUM (Developing a Currículum) / AMOD (A Model) / SCID (Systematic Currículum and Instructional Development)
- El análisis funcional
- El modelo de normas de competencia detallado por Irigoin y Vargas (2002).
- La estrategia evaluadora aportada por Miller (1990) con cuatro niveles distintos de evaluación: saberes y conocimientos teóricos (know), saber cómo (know how), demostración con hechos (show how) y el hacer (doing).

Es necesario el recurso a técnicas que tomen en consideración las experiencias laborales y los comportamientos exhibidos en el desempeño de un puesto de trabajo, como

es el caso de los centros de evaluación (CE) o Assessment Center (AC). Estas son las llamadas pruebas situacionales, que según Le Boterf (2001), se pueden definir como el conjunto de técnicas y ejercicios que permiten simular, total o parcialmente, una situación en la que los sujetos tienen que poner de manifiesto las competencias que exige el desempeño eficaz, eficiente y seguro de una actividad laboral concreta.

Los Centros de Evaluación (CE) son un proceso estandarizado de evaluación, realizado a partir de la utilización de varias técnicas y evaluadores entrenados, y en el que los juicios están basados, en parte, en situaciones de simulación (Pereda y Berrocal, 2001). Permiten obtener informaciones objetivas, válidas y fiables sobre las competencias, potencial, motivación e intereses de los sujetos y servir como punto de partida para el desarrollo de programas de formación adaptados a las necesidades específicas de los individuos. La utilización cada vez mayor de las pruebas situacionales se debe fundamentalmente a que han demostrado ser una de las herramientas más útiles y precisas para la evaluación de competencias, ya que durante su realización los sujetos tienen que poner en práctica los conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes necesarias para llevar a cabo los comportamientos que les permitan solucionar el problema o la situación concreta que se les plantea. Para ello, se recrea una situación que simula las condiciones y exigencias que plantea una actividad laboral, a las que los sujetos tendrán que hacer frente poniendo en práctica los comportamientos exigidos para su realización eficaz, eficiente y segura.

CAPÍTULO 2

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las competencias profesionales

La incidencia de la sociedad de la información y del conocimiento en todos los niveles de la educación, pero, especialmente en la educación superior, ha conducido a la Unión Europea a adoptar una estrategia global y común en todos los países miembros que pasa por una necesaria reforma de los heterogéneos sistemas nacionales de educación superior para adaptarse a las necesidades de esta nueva realidad social, la Europa del conocimiento, en la que la educación es un factor clave para el desarrollo social y económico. Por consiguiente, se hace necesario establecer un sistema que permita una formación integral de los estudiantes para adaptarse a las necesidades de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral transnacional, que requiere unos determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados. Lo cual se ha convertido en todo un desafío para la comunidad universitaria y para los responsables en política universitaria.

La mencionada reforma ha estado encaminada, pues, a la convergencia y armonización de la enseñanza superior a través un proceso, que culminó en el año 2010, y que ha conducido al EEES, en conexión con el Espacio Europeo de Investigación. Este nuevo marco universitario responde a los principios de calidad, movilidad, competitividad y ha de ser respetuoso con la diversidad de culturas, lenguas y sistemas de educación como fuente de riqueza para hacerlo atractivo especialmente para países no europeos.

El EEES es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea. Se presentó como una reforma necesaria de los sistemas tradicionales y heterogéneos sistemas de Educación Superior para adaptarse a las necesidades de la nueva realidad social conocida como sociedad del conocimiento y en la cual la Educación Superior es un factor clave para el desarrollo social y económico.

Esta reforma replanteó el sistema docente universitario europeo con el fin de lograr una formación integral de los estudiantes que les permitiera adaptarse a las necesidades de la sociedad y de un mercado laboral cada vez más competitivo, que requiere unos perfiles profesionales más complejos y una actualización permanente de conocimientos.

Este proceso de construcción del EEES, impulsado por la Unión Europea, se inició con la Declaración de La Sorbona de mayo de 1998 y se consolidó con la Declaración de Bolonia, firmada en junio de 1999, por países que excedían el ámbito estricto de la Unión Europea.

2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior. Desarrollo cronológico.

Como apuntábamos anteriormente la transformación del sistema universitario comenzó en 1998 con la firma de la Carta Magna de las Universidades Europeas, momento

en que la Unión Europea inicia un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación que ha permitido desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010.

En concreto el proceso de construcción del EEES se inicia el 18 de septiembre 1988, con la firma la Carta Magna de las Universidades Europeas por los rectores asistentes en Bolonia con motivo del IX Centenario de esa Universidad. En este documento se comienza a hablar de la necesidad de animar la movilidad tanto de profesores como de estudiantes y se considera, como instrumento esencial para garantizar la misión de la Universidad, pensar en una política general de equivalencia en materia de Status, Títulos, exámenes y de concesión de becas.

Desde la Carta Magna se fueron produciendo varios encuentros con hitos significativos (ver Figura 2.1.) para llegar al objetivo 2010.

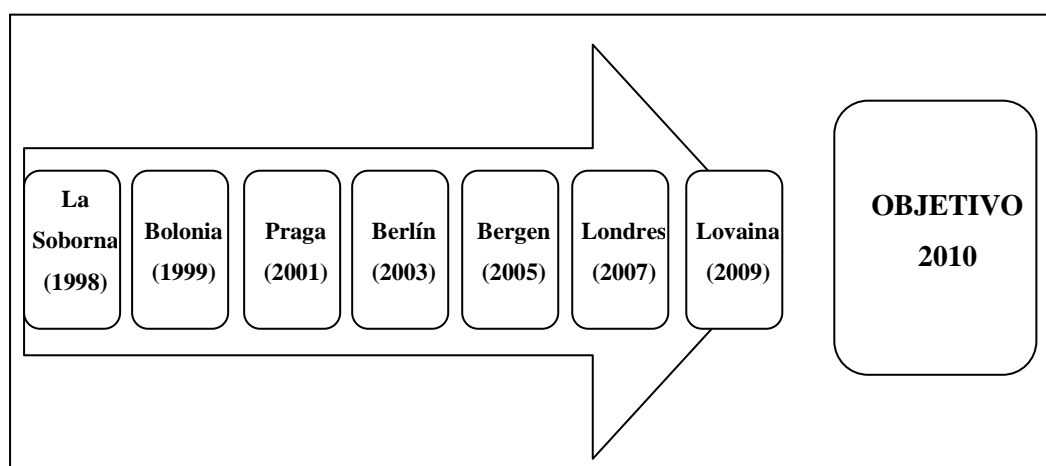


Figura 2.1. Desarrollo cronológico del EEES

La declaración de La Sorbona (1998) se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), sentando con ellas las bases de la convergencia Europea. Posteriormente, el Comunicado de Praga (2001) firmado por 32 países, reafirma este objetivo, recogiendo las conclusiones de la reunión organizada por la CRUE (Salamanca, 2001), la Convención

de estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la UEA (European University Association). En 2003, los ministros con competencias en Educación Superior de 33 países europeos, se reunieron en Berlín para analizar los logros alcanzados y establecer las prioridades y nuevos objetivos para acelerar la construcción del EEES. Reuniones posteriores a esta fecha fueron las celebradas en Bergen (2005) y Londres (2007). La última reunión del a VI Conferencia de Ministros de Educación del EEES se celebró en Lovaina (Bélgica) en abril de 2009, participando 46 países que conformaban el EEES para analizar los progresos realizados hasta el momento y definir nuevas políticas para avanzar hacia una Europa unida en el conocimiento, la educación y la cultura.

En la Declaración de La Sorbona (1998) los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con este encuentro se establecen los criterios alrededor de los cuales giraría la reforma universitaria que serían la movilidad de profesores y estudiantes, el establecimiento de dos ciclos (grado y postgrado) y la adopción de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) para que los estudios fueran comparables y pudieran establecer procesos de reconocimiento.

Posteriormente se reúnen en Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012) para hacer balance de los progresos realizados hasta cada fecha e incorporar las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

En la actualidad participan 47 países en el Proceso de Bolonia una vez reunidas las condiciones y procedimientos de adhesión. Los países que forman parte del Convenio Cultural Europeo (firmado el 19 de diciembre de 1954 bajo los auspicios del Consejo de Europa) pueden ser miembros del EEES siempre que declaren su intención de aplicar los

objetivos del Proceso en su propio sistema de educación superior. El Proceso de Bolonia forma parte de los objetivos de Educación y Formación 2020 y Europa 2020.

2.2. La Declaración de Bolonia: piedra angular de competencias en la Universidad.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción del EEES, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Educación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

La Declaración de Bolonia presentaba como novedad la educación superior basada en los saberes: saber, saber hacer, saber ser/estar (Delors et al., 1996). Esto supone que se tuvieran en cuenta en el ámbito universitario otros aspectos como la aplicación efectiva de los contenidos, el desarrollo de nuevas competencias que respondieran a la realidad profesional/social de los egresados. El proceso de convergencia que se ha llevado a cabo puede explicarse en algunos aspectos como el tránsito de una enseñanza tradicional centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos, al requerimiento de una formación más global.

Este cambio de perspectiva y su materialización se fue construyendo poco a poco, ya que el axioma de inicio fue que cada grado o posgrado respondiera a las necesidades reales de una profesión, por lo que se invitaba a los profesores universitarios al diseño de nuevas propuestas curriculares después de reflexionar sobre el perfil profesional de un egresado concreto. Para hacer posible esta construcción de lo que se enseña se requiere que todos los actantes del proceso educativo estén implicados activamente, porque la propuesta de Bolonia entiende que la evaluación y la reflexión acompañan a la

confección/mantenimiento de las titulaciones. La posibilidad de modificación es parte del proceso según se adviertan nuevas necesidades sociales y profesionales que atañen a las competencias específicas y genéricas.

El establecimiento de un sistema de créditos ECTS y del Suplemento al Título (Real Decreto 1044/2003) juegan un papel fundamental junto al Marco de Cualificaciones para el EEES (informe 2007) y los Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad en el EEES. El establecimiento de un Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad constituye un importante hito

La homogeneidad en los títulos universitarios no se basa en la similitud de los planes de estudio en todo el territorio nacional, sino en que todas las titulaciones siguen principalmente los mismos parámetros europeos como la planificación por ciclos, la medición por créditos (ECTS), la incorporación del concepto de competencia, el uso de nuevas metodologías, y la internacionalización de la universidad. El enfoque por competencias (específicas y genéricas) que unifica distintos saberes es la quintaesencia de las nuevas titulaciones oficiales. Una de las novedades es la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones y ha representado la incorporación de una nueva perspectiva sobre la educación universitaria que incide en todos los elementos del currículo de los nuevos planes de estudio (Cano, 2008; Villa Sánchez y Poblete, 2007).

La construcción de las dimensiones de las competencias específicas y genéricas ha contado con una serie de investigaciones que han ido marcando pautas en las distintas áreas. Se trata de documentos de trabajo que invitaban a la reflexión y la creación de un nuevo tipo de formación para los docentes.

Para conseguir los objetivos el Proceso de Bolonia se basó en tres pilares fundamentales:

- Pauta del European Credit Transfer System (ECTS), fundamentado en el precepto de que un crédito es equivalente a unas 25 ó 30 horas de trabajo (dentro y fuera del aula).
- Estructura grado/posgrado, de tal forma que la educación superior se divide en dos ciclos, un grado de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista.
- Creación de sistemas de acreditación que, mediante una evaluación interna y otra externa, vigile la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia fueron:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de educación superior europea.

La Declaración de Bolonia tuvo carácter político, enunció una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fijó unos deberes jurídicamente exigibles. La Declaración estableció un plazo hasta 2010 para la realización del EEES, con fases

bienales de realización, cada una de las cuales terminaba mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisara lo conseguido y estableciera directrices para el futuro.

Las conferencias de seguimiento del proceso de Bolonia se celebraron con los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012) correspondientes a las reuniones de ministros, e hicieron balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporando las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

En Praga (2001) se reafirmó el compromiso de conseguir un EEES para el 2010 y la voluntad de involucrar a todo el continente en el proceso de ampliación de la Unión Europea.

En Berlín (2003) se revisó el proceso y se establecieron directrices y prioridades en el EEES respecto a la garantía de la calidad, las estructuras de las carreras, un sistema basado en dos ciclos, la promoción de la movilidad, el establecimiento de un sistema de créditos y la promoción de la participación de estudiantes entre países.

En la Conferencia de Bergen (Noruega, 2005) se unieron más estados y se adoptaron nuevos acuerdos entre los que destacan la adopción del marco general de trabajo para la cualificación EHEA (European Higher Educational Area), en el que se integran los tres ciclos, los dos conocidos y el tercer ciclo de Doctorado.

La transformación realizada hasta el momento se reconoció en el Comunicado de Londres (2007), donde se incidió en la necesidad permanente de adaptación de los sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantuviera la competitividad y respondiera con eficacia a los retos de la globalización.

En el Comunicado de Lovaina (2009) se destacó la importancia del aprendizaje permanente, la ampliación del acceso a la Educación Superior y a la movilidad,

acordándose que para el año 2020 el 20% de los graduados en el EEES deberían haber tenido un período de estudios o de formación en el extranjero.

Como conclusión, los puntos o pilares claves en los que se ha fundamentado la convergencia europea son el aprendizaje centrado en el estudiante, un sistema de créditos ECTS, tres ciclos formativos, el Suplemento Europeo al Título, el establecimiento de sistemas de calidad y la formación basada en competencias.

En la actualidad participan 47 países en el Proceso de Bolonia una vez reunidas las condiciones y procedimientos de adhesión.

Paralelamente a esta evolución europea e internacional, el sistema español de educación universitaria, aun habiendo iniciado la adopción de normativas europeas puntuales, carecía, sin embargo, del adecuado marco legal que, de un modo global, sustentara con garantías la reforma universitaria. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades sentó las bases para realizar un profundo cambio en las universidades españolas. El 26 de octubre de 2007 el Consejo de Ministros aprueba el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales, por el que se modifica el sistema de clasificación de la enseñanza superior. Este Real Decreto fija una nueva estructura de títulos en tres niveles (grado, máster y doctorado) en consonancia con el EEES. Los principales objetivos, derechos y obligaciones que recoge esta Ley son:

- Permitir a las propias universidades crear y proponer, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno.
- Adoptar una serie de medidas que, además de ser compatibles con el EEES flexibilizaran la organización de la educación universitaria, promoviendo la diversificación curricular.

- Impulsar un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Se proponen los créditos europeos como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios.
- Se fomenta la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo.
- Se establecen vínculos adecuados entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

La estructura de estudios universitarios en España, adaptada a la puesta en marcha del EEES, comprende tres niveles formativos: grado, máster y doctorado, cuyos títulos tienen validez en todo el EEES, actualmente integrado por 49 países. La estructura de los estudios tiene en el título de grado el eje básico. Éste tiene una duración de 240 créditos ECTS (desarrollados en cuatro cursos académicos). Por su parte, los programas de máster comprenden entre 60 y 120 créditos ECTS (de uno o dos años). Finalmente, el doctorado está constituido por un período de formación (de al menos 60 créditos ECTS y que puede ser parte del ciclo de máster) y otro de investigación, que culmina con la elaboración de la tesis doctoral. El doctorado suele tener una duración de entre tres y cuatro años entre estudio, investigación y redacción de la tesis.

2.3. El proyecto Tuning: modelo para la aplicación de la Declaración de Bolonia.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa. Los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación

Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

El proyecto Tuning abordaba varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto Tuning contribuyó también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

Más concretamente, el proyecto se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos. Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del EEES, participaron en la primera fase del proyecto (2000-2002).

Se denominó con el término Tuning (afinar en términos musicales) con la intención de transmitir la idea de que las universidades no pretendían armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Desde el principio del proyecto Tuning se ha perseguido ante todo proteger la rica diversidad de la educación europea, y no se pretende en absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

En el marco del proyecto Tuning, se elaboró una metodología que tiene como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables. Se eligieron cuatro grandes ejes de

acción: competencias genéricas, competencias disciplinarias específicas, el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación, y la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

Un objetivo más general del proyecto Tuning era servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países, instituciones de educación superior y personal en lo que se refiere a la aplicación del proceso de Bolonia a escala europea, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas e impulsar la innovación.

Para ello, el proyecto Tuning actuó de forma coordinada con todos los agentes que participan en el proceso de ajuste de las estructuras educativas europeas: universidades y personal universitario, estudiantes (ESIB), Conferencias de Rectores (EUA), EURASHE, agencias de aseguramiento y acreditación de la calidad (ENQA), los centros ENIC-NARIC, el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la Comisión Europea, los empleadores y las asociaciones profesionales.

2.4. Desarrollo de mecanismos de calidad, certificación y acreditación.

En respuesta a los dos mandatos encargados a la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en el Comunicado de Berlín de septiembre del 2003, para desarrollar un conjunto acordado de criterios, procedimientos y directrices en garantía de calidad, la ENQA elaboró el informe sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES.

En el 2005, año en el que se elaboró el mencionado informe se recomendó la elaboración de los criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa y para las agencias externas de garantía de calidad, las agencias europeas de garantía de calidad

deberían someterse a una revisión cíclica en el plazo de cinco años. La subsidiariedad tendría un papel fundamental, llevándose a cabo revisiones a nivel nacional en la medida de lo posible, se creó un Registro Europeo de agencias de garantía de calidad que sería regulado por un comité responsable, y se establecería un Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior.

Con la puesta en marcha de las anteriores recomendaciones se esperaba que mejorase la coherencia de la garantía de calidad en todo el EEES mediante la utilización de criterios y directrices acordadas conjuntamente y que las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en toda el EEES pudieran utilizar elementos comunes de referencia para la garantía de calidad. Asimismo, el Registro facilitaría la identificación de agencias profesionales y con credibilidad, fortaleciéndose los procedimientos para el reconocimiento de las titulaciones y asumiéndose la credibilidad del trabajo de las agencias de garantía de calidad. Además se ampliaría el intercambio de puntos de vista experiencias entre agencias y otros participantes clave (entre los que se incluyen las instituciones de educación superior, los estudiantes y los representantes de los agentes económicos y sociales) mediante el trabajo del Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior aumentando la confianza mutua entre instituciones y agencias y posibilitando el camino hacia el reconocimiento mutuo.

La ENQA en este informe recogió el listado de criterios y directrices europeas, tanto para la para la garantía interna de la calidad como para la externa. Los criterios y directrices se diseñaron para que puedan aplicarse en todas las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en Europa, independientemente de su estructura, función y tamaño y del sistema nacional en el que se encuentren.

Además de los criterios para la garantía interna, el informe describió los criterios y directrices europeas para la garantía externa de la calidad y se dispuso que los

procedimientos de garantía externa de calidad deberían tener en cuenta la eficacia de los procesos de garantía interna de calidad, que las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de calidad deberán ser determinados por parte de todos sus responsables (incluidas las instituciones de educación superior) antes del desarrollo de los propios procesos, y deberán publicarse con una descripción de los procedimientos que van a utilizarse, así como que las decisiones formales adoptadas, como resultado de una actividad de garantía externa de calidad, tendrán que basarse en criterios explícitos publicados con anterioridad que han de ser aplicados coherentemente.

Los sistemas de Garantía de la Calidad, son el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos. En España, el Ministerio delega en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) agencia acreditada por ENQA, el establecimiento de los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme a lo dispuesto en el RD1393/2007.

La ANECA para dar respuesta a la normativa mencionada elaboró el Protocolo de evaluación para la verificación de las Titulaciones Universitarias oficiales puso en marcha el programa verifica. Además publica la Guía de Apoyo para la Elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales, documento que facilita el trabajo de las universidades en el diseño de los planes de estudios.

Las universidades, que son las encargadas del diseño de las Titulaciones, incluyen en las memorias de verificación de las mismas un punto referente al sistema de garantía interna de calidad.

2.5. Formación basada en competencias en la Educación Superior.

El proceso de convergencia en el EEES implica, como ya se ha comentado, un cambio en la concepción pedagógica, pasando de un modelo de educación-aprendizaje a un modelo enfocado en el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante. En el Comunicado de Berlín (2003), se animó a todos los países a describir las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

En este contexto de mutaciones, y con la finalidad de procurar una mayor adaptación y desarrollo de las personas, surge la Formación Basada en Competencias (FBC). Esta modalidad formativa o enfoque educativo es una manera de dar respuesta a las necesidades personales, sociales, profesionales, culturales, etc, que plantea la sociedad actual. Con este nuevo enfoque se pretendía la evolución de una formación centrada en la enseñanza a una formación centrada en el aprendizaje (Villa y Poblete, 2007).

Para comprender la importancia de la FBC, y la gran transformación que ella representa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario establecer comparaciones con respecto al enfoque de formación tradicional, tal y como analizan Martínez et al. (2003) y que se expone en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1.

Formación tradicional versus formación basada en competencias. Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez Juárez, M. (2003).

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
Desconectada de la realidad del entorno.	Atenta a las necesidades cambiantes de la sociedad y sus profesionales.
Enfoque centrado en la enseñanza.	Enfoque centrado en el aprendizaje y la gestión del conocimiento.
Prima la transferencia de información.	Importancia de la formación integral y permanente.
Desconocimiento de los intereses de los estudiantes y de la necesidad de potenciar sus capacidades y habilidades.	Se parte de la necesidad de potenciar las competencias genéricas, transversales y específicas de los colectivos a los que va dirigida.
Currículo compartamentalizado y poco flexible.	Currículo integrado y flexible.
Clase magistral como metodología única.	Metodología diversa, activa y participativa.
Alumno receptor pasivo de información.	Alumno agente de su propio aprendizaje.
Uso de texto escrito como prioritario.	Centrada en otras formas alternativas de trabajo.

Con la comparativa constatamos que en la educación tradicional el objetivo central del proceso de enseñanza–aprendizaje es la transmisión de contenidos. Y el objetivo de la FBC es que el receptor logre un aprendizaje complejo, que integre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar. Este conjunto de saberes y sabores, en palabras de Echeverría (2002), integran lo que conocemos por competencia.

A partir del enfoque curricular de formación por competencias, se exhorta a educar en la complejidad, aprender en contextos de aplicación del conocimiento y tender a una formación profesional básica que permita combinar otras ramas del saber, de tal forma que se asegure el desarrollo de una consistente plataforma de comprensión de los problemas que tendrá que solventar el futuro profesional. Para Morin (2002), la epistemología de la complejidad como reforma para el pensamiento implica sostener una visión integradora que evite la reducción, disyunción y separación del conocimiento.

La implementación de la formación por competencia demanda una transformación radical, si se quiere inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

2.6. La evaluación de competencias en el marco del EEES.

En los últimos diez años se han producido un conjunto muy importante de cambios en la naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación.

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de

utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso conocido como desarrollo competencial y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

En cuanto a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores, en la última década se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

Esto impacta en la evaluación de competencias en la educación superior, donde la evaluación es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes, no puede limitarse a la calificación, no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información y no puede limitarse a pruebas de lápiz y papel, sino que se requieren instrumentos complejos y variados. La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.

Evaluar por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo.

De Miguel (2006) en su trabajo sobre modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, describe el modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha comentado anteriormente y como componente de este modelo hace referencia a la

evaluación y sistemas de evaluación relacionándolos con las modalidades y métodos de aprendizaje. De Miguel (2010) afirma que si en todo este sistema de Bolonia no hubiéramos cambiado el sistema de evaluación, no dejaríamos de hacer lo mismo y que la evaluación de los alumnos en la educación superior debe realizarse sobre los procesos realizados, sobre los resultados de aprendizaje y sobre los sistemas de aseguramiento y garantía de los procesos y de los resultados, bien de manera separada o conjuntamente. Por ello, la evaluación se entiende como una fase del proceso didáctico, como una estrategia orientada a comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos en la planificación, formulados generalmente en términos de resultados de aprendizaje de los alumnos. Esta nueva función de la evaluación no sólo conlleva replantear los procedimientos e instrumentos metodológicos a utilizar sino también replantear los procedimientos del propio proceso evaluativo con el fin de actuar sobre los factores personales e institucionales que determinan los aprendizajes y condicionan la calidad y eficacia de los mismos.

Para este autor, lo importante es promover una evaluación holística centrada sobre las competencias y orientada a comprobar lo que los alumnos son capaces de hacer al final de un proceso educativo concreto y la evaluación del desempeño constituye el enfoque metodológico apropiado para evaluar las competencias ya que permite obtener evidencias sobre el nivel y rigor que los sujetos manifiestan en la ejecución de las actividades evaluativas propuestas. Ahora bien, esto exige determinar previamente los niveles de dominio e indicadores que vamos a utilizar para valorar los resultados de aprendizaje que el sujeto manifiesta a través de las ejecuciones de las actividades propuestas.

Evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de una forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado.

La evaluación por lo tanto no puede ser un acto casual, marginal o parcial sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño profesional.

Este es precisamente el foco de atención de lo que ha venido denominándose el movimiento de la evaluación auténtica o *authentic assessment* que ha tenido fuerte empuje en el ámbito norteamericano. Bajo el concepto de evaluación auténtica suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional (Valverde Berrocoso et al., 2012). La evaluación auténtica presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es pertinente al desempeño profesional al plantear al alumno desafíos que, siquiera virtualmente, sean reales y relevantes en el mundo laboral.

En una evaluación alineada con las competencias resulta necesario ir más allá de la pura definición de estas competencias estableciendo para cada una de ellas o para cada conglomerado de competencias los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados. Es decir, es preciso definir los criterios y niveles y serán estos referentes los que orienten la calificación o evaluación del alumno.

Como evaluación sumativa tiene como función fundamental el calificar o certificar el nivel del alumno al terminar un determinado período (Morales, 2000). Esta función certificadora y garantista sigue siendo esencial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, bajo el nuevo paradigma la evaluación debe asumir más funciones, mayor profundidad y mayor cobertura. Las actividades de evaluación sumativas y finales deben complementarse con actividades de evaluación formativas y continuas. El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las

actividades evaluativas prestando al alumno la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades.

2.7. Instrumentos para la evaluación de competencias en el EEES.

Hasta aquí se ha tratado el proceso de enseñanza-aprendizaje integrando la evaluación en el mismo como uno de los componentes fundamentales y el principal a tener en cuenta en la planificación de dicho proceso. Para continuar, se considera interesante recordar que la competencia solo puede ser evaluada en la acción y para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito, bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o bien en base a lo que tendrá que demostrar el estudiante.

La pirámide de Miller (1990), ya explicada anteriormente, puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos. Así, tal y como ilustra la Figura 2.2., se puede adaptar esta pirámide al EEES.

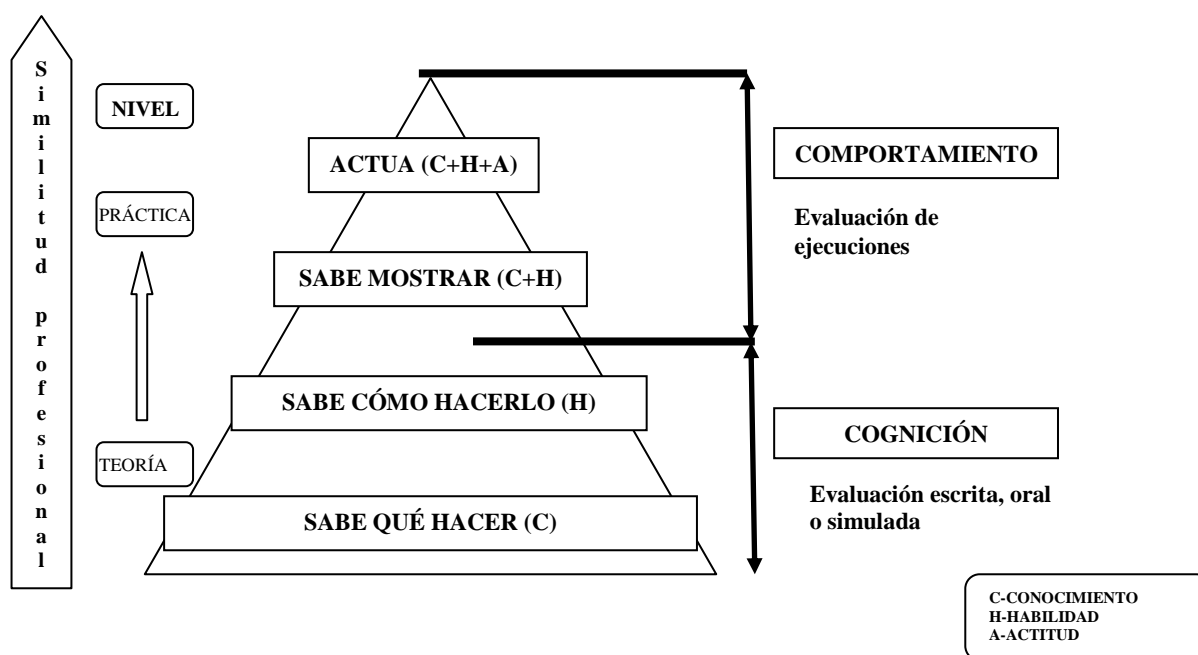


Figura 2.2. Pirámide de Miller para la evaluación en el EEES

Asimismo, es necesario conocer, no sólo si se posee la competencia, sino el nivel de la misma y para ello es necesario definir previamente dichos niveles y los criterios de consecución de los mismos.

Antes de describir los aspectos fundamentales de los instrumentos que se pueden utilizar para evaluar competencias en los estudiantes, es importante hacer referencia a dos criterios que hay que considerar al determinar las cualidades de los diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación de las competencias: la validez y la fiabilidad. La validez haciendo referencia al grado en el que la medida obtenida refleja lo que se pretende medir, la ejecución correspondiente a la competencia objeto de evaluación. Y la fiabilidad refiriéndose a la exactitud de la medida y a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos si fueran reexaminados con la misma prueba, diversas veces, o con pruebas con cuestiones equivalentes, o bien con condiciones de evaluación variables.

A continuación se comentan las características de los instrumentos de evaluación más utilizados para evaluar competencias en el EEES:

- Las técnicas de observación: procedimientos que se utilizan para la evaluación de conductas o realizaciones mientras se producen (ejecuciones, debates, exposiciones, presentaciones, etc.) o bien para la evaluación de productos ya acabados (trabajos escritos, proyectos, etc.). En ellas se pueden utilizar dos tipos de registros de las realizaciones y/o productos objetos de evaluación: registros abiertos y registros cerrados/sistematizados.
- Las listas de control de evidencias, que consisten en una relación de características, previamente preparada, que se refiere a aspectos del comportamiento, a actuaciones en un área determinada o a características de una realización acabada.
- Las escalas de valoración que son listas de control calificadas: el observador emite un juicio sobre la manera, la forma, el grado, la frecuencia o la intensidad en que se

presentan las diversas características predeterminadas, mediante una escala numérica, gráfica o verbal. La escala puede ser continua o discreta.

- Las rúbricas, instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. Herman et al. (1997) se refieren a la rúbrica como escala múltiple que contiene elemento a evaluar y en cada uno de ellos la descripción de los diferentes grados de realización. Según Torres y Perera (2010) la rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Para preparar una rúbrica es necesario revisar detalladamente el contenido o unidad que se va a estudiar, establecer con claridad dentro de esa área o unidad unos objetivos, desempeños, comportamientos, competencias o actividades en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar; describir claramente los criterios de desempeño específicos que va a utilizar y asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución.
- Las técnicas de simulación, que son recreaciones artificiales de una situación o circunstancia clínica con el propósito que el sujeto evaluado pueda realizar determinadas tareas de manera controlada y que no suponga ningún riesgo para los pacientes.
- Las pruebas prácticas estructuradas, que consisten en un circuito de estaciones en cada una de las cuales el sujeto evaluado tiene que realizar unas tareas estandarizadas en un tiempo determinado.
- Registros narrativos, que son registros escritos retrospectivamente de la conducta de uno mismo o de otros sobre la base de cierta continuidad. Pueden adoptar

diferentes formatos: desde ser completamente abiertos a seguir una estructura prefijada con diversos niveles de sistematización. Se utilizan normalmente las carpetas de trabajo (portfolios) y los *olgbbooks*.

2.8. La e-rúbrica como instrumento para la evaluación de competencias.

La adaptación de las titulaciones al EEES ha supuesto entre los cambios docentes modificaciones e innovaciones relacionadas con los sistemas y procedimientos de evaluación de forma tal que a los estudiantes se les concede un mayor protagonismo y responsabilidad. En este contexto, la evaluación es entendida como un proceso que promueve el aprendizaje (Álvarez, 2009; Bordas y Cabrera, 2001; Cebrián, 2008, 2012; Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011; Chica, 2011; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Martínez y Raposo, 2010; Martínez et al., 2012; Moril, Ballester y Martínez, 2012; Raposo y Martínez, 2011; Raposo et al., 2012; Torres y Perera, 2010) con una finalidad formativa más que como un proceso de control dirigido a la constatación de resultados.

Como afirman Bordas y Cabrera (2001) la evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante sobre lo que se está realizando así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen.

El alumno/a es agente activo de su propia evaluación al mismo tiempo que aprendiz del contenido que se evalúa. Por su parte, el profesorado debe poseer expectativas positivas sobre él, confiar en sus posibilidades para ejercer el rol de evaluador (Chica, 2011; Raposo, et al., 2012). De este modo, los roles que desempeñan los protagonistas del proceso adquieren una nueva dimensión, de tal forma que el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de

unos objetivos culturales y formativos (Bordas y Cabrera, 2001). Además, en la autoevaluación el alumnado posee un alto nivel de responsabilidad (Ibarra et al., 2012) y para que sean coherentes con él han de identificar la evaluación como un momento de aprendizaje, un proceso participativo en el que se les tiene en cuenta a la hora de establecer los criterios e indicadores de valoración, al mismo tiempo que han de utilizar autónomamente los procedimientos e instrumentos evaluativos. Debemos recordar, coincidiendo con Biggs (1996), que los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del curriculum y los métodos de enseñanza.

En definitiva, la evaluación orientada al aprendizaje pone la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de los mismos a través de la evaluación sumativa (Keppell et al., 2006). Una de estas estrategias puede ser la rúbrica ya que, independientemente de cuál sea la naturaleza o temática del trabajo a realizar por el alumnado, ayuda a sistematizar y recopilar informaciones y evidencias de su trabajo (Martínez y Raposo, 2011).

El uso de la rúbrica se asocia comúnmente con la evaluación del proceso de aprendizaje (Blanco, 2008; Conde y Pozuelo, 2007; Martínez y Raposo, 2011; Raposo y Sarceda, 2008; Torres y Perera, 2010), tenga ésta una finalidad formativa (Cebrián, 2008, 2009, 2011) o sumativa (Cebrián, 2007; Monedero y Cebrián, 2010). Además, se puede concebir como una estrategia de innovación didáctica en el proceso de adaptación al EEES asociada al trabajo con competencias en una determinada materia (Cebrián et al., 2011; Martínez y Raposo, 2010; Martínez et al., 2012; Moril, Ballester y Martínez, 2012; Raposo y Martínez, 2011; Raposo et al., 2012; Raposo y Sarceda, 2010; Wamba, Ruiz, Climent y Ferreras, 2007). En cuanto a sus posibilidades para evaluar, Moskal y Leydens (2000),

Mertler (2001), Hafner y Hafner (2003), Tierney y Simon (2004) y Wamba et al., (2007) insisten en que permite la orientación y evaluación en la práctica educativa. Particularmente, Etxabe, Aranguren y Losada (2011) destacan su valor en la autoevaluación de los aprendizajes por los estudiantes, ya que los guía, fomenta el aprendizaje cooperativo y constituye una herramienta ágil, útil y coherente que impulsa el aprendizaje.

CAPÍTULO 3

La Psicología en el siglo XXI. Evolución y análisis actual

3.1. Evolución de los estudios de Psicología en España.

La historia de los Estudios de Psicología en la Universidad española fecha su origen en el siglo XIX. Tras varias décadas de tanteos en último tercio del siglo XIX, la institucionalización de diversas asignaturas de Psicología en facultades de la Universidad Española, permite a aquélla desarrollar una vida académica regular durante la primera mitad del siglo XX, hasta que finalmente se produce el referido salto académico hacia la titulación oficial.

Durante el siglo XX se pueden perfilar varios períodos: hasta la Guerra Civil española, la década de los cincuenta y sesenta, coincidiendo con la ruptura del bloqueo internacional al régimen franquista, la década de setenta que marca la institucionalización de la Psicología y la época de los años ochenta que está marcada por la formalización de los estudios de Psicología como facultad independiente, se crea el Colegio Oficial de Psicólogos (COP) y nace la Ley de Reforma Universitaria cuyos planteamientos son el cimiento de los nuevos cambios que se producen durante la última etapa del siglo XX.

Desde el principio el COP tomó como propia la tarea de actuar como órgano de articulación entre el ejercicio profesional y la formación académica. Por todo lo anterior, la década de 1980 se abrió con grandes expectativas para la Psicología española.

La década de los noventa supone la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio y el desarrollo de la reforma universitaria planteada en la Ley de Reforma Universitaria. Los últimos años del siglo XX están y van a estar marcados por la revisión de los planes de estudio. Y al inicio del siglo XXI la adaptación al EEES es un paso definitivo para la consolidación de la Psicología por su homologación con el resto de la psicología europea.

La Figura 3.1. ilustra los hitos más relevantes acontecidos a lo largo de dicha evolución.

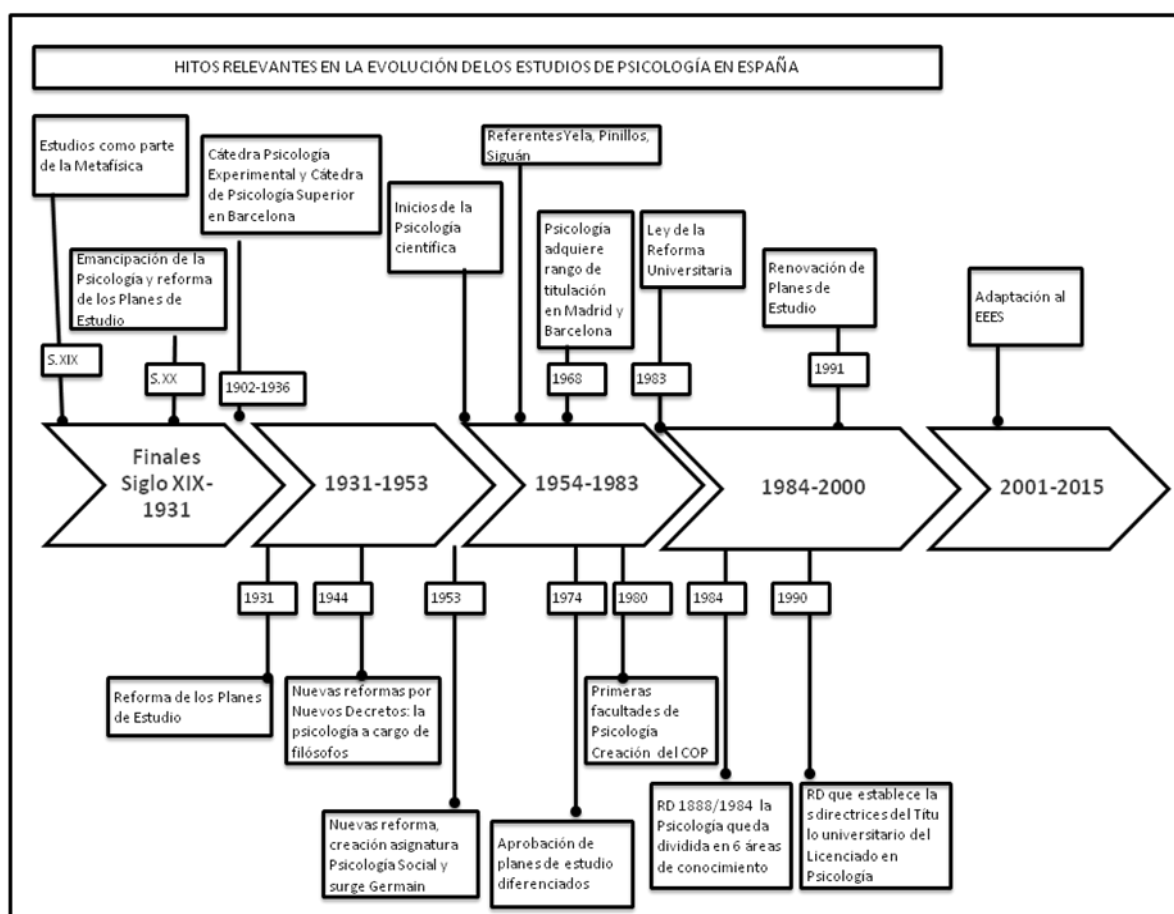


Figura 3.1. Evolución de los estudios de Psicología en España

Centrándonos en el marco del proceso de construcción del EEES, hay que destacar dos importantes actuaciones a nivel europeo en el ámbito de la Psicología. La primera es el proyecto europeo denominado EuroPsyT (a European Framework for Psychologists' Training) que tiene como objetivo determinar las bases para un currículo europeo de educación superior de la Psicología. La segunda es el proyecto EuroPsy-EDP (Developing a European Diploma in Psychology), destinado a la formulación de las bases y los requisitos para el establecimiento de un Diploma Europeo de acreditación de cualificaciones y competencias en Psicología (Buela-Casal et al., 2005; Peiró, 2003).

Actualmente la estructura de estudios universitarios en Psicología en España, adaptada a la puesta en marcha del EEES, comprende tres niveles formativos: grado, máster y doctorado, cuyos títulos tienen validez en todo el EEES (ver Figura 3.2.).

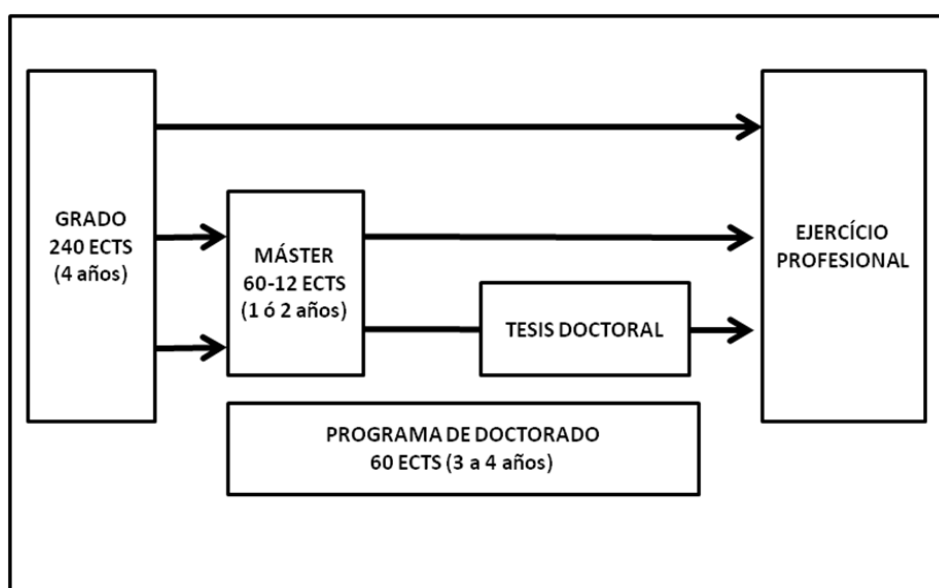


Figura 3.2. Estructura de las enseñanzas universitarias oficiales según el EEES (2015)

La estructura de los estudios tiene en el título de grado como eje básico, este tiene una duración de 240 créditos ECTS (desarrollados en cuatro cursos académicos). Los programas de máster comprenden entre 60 y 120 créditos ECTS (de uno o dos años).

Finalmente, el doctorado está constituido por un período de formación (de al menos 60 créditos ECTS y que puede ser parte del ciclo de máster) y otro de investigación, que culmina con la elaboración de la tesis doctoral. El doctorado suele tener una duración de entre tres y cuatro años entre estudio, investigación y redacción de la tesis. Los créditos ECTS (European Credit Transfer System), son el estándar adoptado por todas las universidades del EEES y garantizan la convergencia de los diferentes sistemas europeos de educación superior. Los créditos ECTS se basan en el trabajo personal del estudiante: horas lectivas, de estudio, elaboración de trabajos y prácticas. Un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. Un curso académico equivale a 60 créditos ECTS, siempre que el estudiante tenga una dedicación a tiempo completo.

La estructura básica de la profesión hasta el presente, en lo que se refiere al reconocimiento del ejercicio profesional está inacabada. En cualquier caso, nos encontramos en un momento de importantes cambios para la formación y la práctica profesional de la Psicología en nuestro país y en Europa. Son todavía muchos los elementos no cerrados ni determinados y por lo tanto cabe el análisis y el debate. Lo que queda fuera de toda duda es que en una década la Psicología en nuestro país habrá experimentado fuertes transformaciones. Confiamos que la capacidad de respuesta que la Psicología española ha mostrado durante las últimas décadas se mantenga y sea lo suficientemente innovadora para encontrar las formulas formativas y profesionales que requieren las nuevas demandas planteadas por la sociedad a los psicólogos.

3.2. Análisis de la situación en España y de los estudios afines en Europa.

En la actualidad los estudios de Psicología cuentan con una importante demanda en el Sistema Universitario Español. El Libro Blanco de Grado en Psicología (Agencia

Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005) presentó un análisis de los estudios de Psicología en Europa e incluía un estudio sobre la demanda de esta titulación según el cual la Licenciatura en Psicología en ese momento era la tercera más demandada en el conjunto de Universidades españolas y una de las primeras en número de solicitudes como primera opción.

En el plano internacional, los estudios de Grado en Psicología están presentes en todo el sistema universitario europeo y americano. En Europa, están presentes desde 1862, momento en que Wundt impartió el primer curso de Psicología, y desde 1879, con la fundación del primer laboratorio de Psicología Experimental en la Universidad de Leipzig. Como ya hemos expuesto, nuestra disciplina ha tenido un rápido desarrollo y desde entonces se han creado facultades independientes con licenciaturas/grados, doctorados y otros programas de profesionalización, constituyendo una de las disciplinas académicas más activas y con mayor demanda entre los nuevos estudiantes. En el caso de Universidades europeas, se ofertan títulos de Grado con contenidos curriculares de primer ciclo muy similares en todos los países: los fundamentos científicos y teóricos de la disciplina, las herramientas e instrumentos metodológicos y una aproximación a los campos aplicados, cuya extensión varía en función de la duración del Grado (3-4 años). Las prácticas externas se incluyen en un buen número de casos y el trabajo/tesis de fin de Grado aparece en la mayoría.

A nivel científico y de investigación, el desarrollo de la Psicología está así mismo bien consolidado en el contexto español, principalmente en las Universidades, al punto de que tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) conformaron recientemente comisiones de evaluación específicas para esta área temática. En el marco internacional, la UNESCO considera a la Psicología como uno de los campos (categoría más amplia, que luego se subdivide en disciplinas y

subdisciplinas) en los que cataloga a las áreas científicas. Del nivel de desarrollo científico de la Psicología dan cuenta las 2354 publicaciones científicas de carácter, periódico indexadas (a marzo de 2008) en la base de datos PsycInfo de la American Psychological Association, y las 440 indexadas en el Journal Citation Reports de la ISI Web of Knowledge. Los grupos y laboratorios de investigación se extienden por todas las universidades europeas.

En lo que se refiere a la situación internacional de la Psicología como profesión, debemos destacar que la profesión de psicólogo está plenamente implantada en Europa. Ante la necesidad de reconocimiento de cualificaciones profesionales, requerido por la libre circulación de trabajadores en Europa, y en paralelo con el proceso de convergencia en los estudios universitarios, el sector profesional de la Psicología ha desarrollado un importante trabajo para definir la profesión de psicólogo a nivel europeo.

Además, la profesión del psicólogo está regulada por el Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2005/36/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, y la Directiva 2006/100/CE, del Consejo, de 20 de noviembre de 2006, relativas al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Existe también un Código Deontológico realizado, aprobado y publicado por el Colegio oficial de Psicólogos, que es el encargado de velar por su cumplimiento a través de sus Comisiones Deontológicas.

La relación entre lo académico y lo profesional en Psicología es una relación biunívoca según la cual, la Academia capacita para la labor profesional, pero al mismo tiempo, las Instituciones profesionales orientan y exigen una labor formativa que las instituciones universitarias deben proporcionar. Así, tanto asociaciones como colegios profesionales europeos, han sido, en las últimas décadas, agentes activos en la definición del proceso formativo del psicólogo. Este es el caso de las iniciativas de la Federación

Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA), en relación con la convergencia educativa y la movilidad profesional en Europa, aunque existen otros casos que aglutinan a profesionales de especialidades concretas que también han intentado definir el perfil profesional y formativo de sus especialistas, como la European Network of Organizational Psychology, que puso en marcha en 1998 un modelo de referencia para la especialidad de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones en Europa, actualizado recientemente.

Por otro lado, tanto asociaciones como colegios profesionales europeos han sido, en las últimas décadas, agentes activos en la definición del proceso formativo del psicólogo. Así, la Federación Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA) ha llevado a cabo, en los últimos años, varias iniciativas orientadas a la convergencia educativa y a la movilidad profesional en Europa. En suma, tanto el mundo profesional como el académico comparten, en este momento, la preocupación por la convergencia educativa y profesional de la Psicología

En la tabla 3.1. se presenta una tabla comparativa de la situación europea de la Psicología en diferentes países:

Tabla 3.1.
Situación actual de la Psicología en diferentes países europeos

País	Características
Alemania	Cuna de la Psicología europea, se fundaron los primeros laboratorios y en 1941ofreció un plan de estudios de Psicología. En la segunda mitad del siglo XIX, vivió un giro decisivo y mundial con Wundt y su laboratorio en Leipzig. Su modelo de trabajo empírico se extendió a otras universidades alemanas y parte del extranjero. Académicamente en el 2002 empezaron ya los nuevos programas. Aproximadamente 45 universidades alemanas ofrecen programas dirigidos a la obtención del título de Diplomado en Psicología.
Austria	Cuenta con dos tipos de instituciones de educación superior, todas públicas: las universidades propiamente dichas y las de ciencias aplicadas. En 2002 comenzaron la reforma las universidades, implantando el cambio al modelo de diploma en el EEES al sistema de dos niveles y crédito europeo, incorporándose al modelo de Bolonia.
Bélgica	Inicialmente coexistían dos modelos educativos: el francófono y el flamenco, pero con los principios de Bolonia, desaparecieron. La Universidad Libre de Bruselas fue la primera en acogerse al modelo de Bolonia, pero la referencia es la Universidad Católica de Lovaina. Adaptado el Bachelor al EEES continúan con cuatro itinerarios: psicología evolutiva, psicología clínica, psicología experimental y psicología de los recursos humanos. Realizan un prácticum acorde a la orientación seleccionada y un proyecto fin de carrera. Habilita para el ejercicio en todos los campos menos en clínica que demanda tres años de formación adicional y con prácticas bajo supervisión.
Dinamarca	Su modelo clásico tenía un marcado carácter generalista. Desde 2001 es obligatoria la especificación del crédito europeo y desde el 2002 la expedición del Suplemento al Diploma. El Bachelor en Psicología tiene una duración de tres años y proporciona al estudiante un conocimiento básico. La mayoría de los estudiantes continúan con el máster en orden a obtener el título que les permite ejercer profesionalmente como psicólogos (dos años). La Universidad de Copenhague ofrece un programa de tres años centrado exclusivamente en la Psicología.

Finlandia	El actual sistema educativo se organiza en torno a un concepto de crédito basado en la semana de estudio de 40 horas. En el caso de la Psicología, el uso del título y el derecho al ejercicio profesional requieren un Bachelor de tres años y un máster de 120 créditos europeos. La posterior especialización en cinco áreas definidas (Psicología educativa y del desarrollo, Psicología de la salud, Psicoterapia, Neuropsicología y Psicología del trabajo y las organizaciones) se puede realizar tras la obtención del máster y dos años de trabajo. Son varias universidades del país las que ofrecen el título completo (Bachelor y Máster) en Psicología
Francia	Convivieron hasta 2006 dos estructuras distintas de enseñanza, el modelo antiguo y el sistema actual implantado desde el 2003. El nuevo modelo propone una licenciatura de tres años y 180 créditos, con Máster posterior de 120 créditos. El ejercicio de la profesión del psicólogo en la actualidad exige haber obtenido el Diploma de Estudios Superiores Especializados, programa de cinco años de estudios universitarios. También es posible usar el título de psicólogo tras haber cursado el DEA que corresponde al primer año de doctorado, más catorce semanas de prácticas probatorias. Algunas especialidades como el área educativa o infantil cuentan con programas propios.
Grecia	Con una reforma estructural del sistema de educación superior muy lenta, contaba inicialmente con un sistema de dos ciclos, el primero de cuatro años generalista y el segundo de tesis y prácticas. El ejercicio de la Psicología especializada exigía completar los dos ciclos. Actualmente el título completo se ofrece en cuatro universidades, con programas similares. La especialización se ofrece básicamente en el campo de la Psicología clínica.
Irlanda	En la actualidad, los programas de Psicología son de tres o cuatro años, y cubren la formación básica. La formación de postgrado, en general, tiene una duración de dos-tres años, y se da en las áreas de clínica, counseling, educativa, forense, salud, organizacional e investigación. La Psychological Society of Ireland, tras un examen, expide el PSI Diploma in Professional Psychology en clínica y educativa.
Italia	Fue uno de los países europeos que más rápidamente adaptó su legislación a las directrices europeas. Anteriormente para ejercer profesionalmente la Psicología se exigía un título de cinco años y prácticas de un año. La Universidad La Sapienzzie de Roma, la Universidad de Bolonia y la del Sacro Cuore han destacado en este proceso. La universidad ofrece el Suplemento y cumple los demás requisitos de Bolonia.
Luxemburgo	Antes de implantar el sistema de Bolonia sólo proporcionaba la posibilidad de cursar los dos primeros años, el resto se cursaba en cualquiera de las universidades extranjeras. El panorama cambió tras la creación de la Universidad de Luxemburgo que asume todos los principios de Bolonia, incluyendo el grado y el postgrado. El colegio profesional recomienda la necesidad de cursar el nivel de máster, especialmente en el campo de la salud.
Portugal	Con un proceso muy lento se asumieron las directrices de Bolonia, implantando gradualmente un modelo de cuatro años. Como referencia se toma la Universidad de Coimbra. La reforma de la regulación de los Servicios Profesionales en Portugal, no sólo ha supuesto la colegiación obligatoria, sino que ha incluido un examen estatal y un año de prácticas organizadas por el Colegio (OPP), para obtener el título. Con la obligatoriedad de la colegiación, el Gobierno de Portugal ha defendido la necesidad de proteger a los usuarios.
Reino Unido	A finales del siglo XIX se fundaron los primeros laboratorios experimentales y cátedras. Con un modelo de educación superior tradicionalmente basado en la estructura de dos niveles, amplia diversidad de sistemas y títulos, que variaban según la institución, el panorama antes de Bolonia era muy diferente en cada centro. Actualmente los estudios universitarios de Psicología están dictados por las exigencias que plantea el colegio profesional. El Bachelor en Psicología es de tres años y cubre aspectos generalistas. Las áreas vienen definidas por el posterior examen que evalúa el conocimiento específico.
Suecia	Se adaptó muy lentamente a Bolonia. Antes del cambio el ejercicio de la Psicología en Suecia exigía un programa universitario de nivel de Másteres de cinco años y un año de práctica supervisada, lo que cualificaba para ejercer en cualquier área.
Suiza	Las directrices europeas se pusieron muy rápido en marcha en las universidades tradicionales con programas de Bachelor de tres años y 180 créditos. La universidad de Ginebra implantó un Bachelor of Science en Psicología de tres años a tiempo completo (180 créditos) y un Máster of Science en Psicología de dos años y 120 créditos. Como en la mayoría de los países, se necesita formación adicional para el ejercicio profesional independiente.

Como ha podido constatar, los estudios de Psicología en Europa han avanzando hacia el modelo propuesto en las directrices de Bolonia, si bien con diferentes ritmos y metodologías. Un aspecto fundamental que se observa al realizar una panorámica de los estudios en Europa es que la condición de partida o, expresado de otra forma, la estructura tradicional de los estudios ha condicionado la pauta de modificaciones de cara a conseguir el objetivo de armonizar los estudios entre los diferentes países.

En el antiguo modelo había bastante similitud entre los países europeos en cuanto a la exigencia de una formación media mínima de cinco años para el ejercicio profesional,

seguida, en algunos países, de la exigencia legal y, en otros, de la exigencia del mercado de cursar especializaciones posteriores. Desde esta tradición la tendencia observada en la reforma es ir a modelos de tres años que en su mayoría que no tendrán un perfil profesionalizante, asociados a másteres de dos que habiliten para el inicio de la vida profesional.

Especialmente, el ejercicio de las tradicionales áreas de la Psicología (clínica, educativa y organizaciones/trabajo) demanda, en prácticamente todos los países, una formación de especialidad a nivel de postgrado. Sin embargo, también se observa que en no pocos países la consecución de una capacitación plena para el ejercicio profesional requiere incluso de un período adicional. Esto es especialmente notable en la labor del psicólogo en el ámbito clínico y de la salud. Por otro lado, los contenidos curriculares del primer nivel parecen muy similares en todos los países, con fundamentos científicos y teóricos de la disciplina y si acaso una primera aproximación a los campos aplicados. Es también una constante en casi todos los programas la exigencia de un trabajo de investigación o tesis final en la que el alumno demuestre las competencias adquiridas.

En España, ubicada dentro del Campo de Ciencias de la Salud, la Psicología ha experimentado en los últimos años un gran crecimiento, tanto por el número de psicólogas/os en ejercicio, como por la enorme diversificación de sus funciones en un número cada vez mayor de ámbitos de actuación profesional (salud, educación, trabajo, servicios sociales, deporte, drogodependencias, justicia, tráfico y seguridad vial, emergencias, etc.). Como ya hemos indicado estos estudios duran 4 años (a razón de 60 ECTS por año para completar los 240) y están estructurados en asignaturas semestrales, en su mayoría de 6 ECTS. Las asignaturas de Formación básica (60 ECTS) se imparten en el primer año, las optativas (33 ECTS), las prácticas externas (9 ECTS) y el Trabajo Fin de Grado (6 ECTS). Las prácticas tuteladas externas se realizarán en instituciones del ámbito

profesional de ciencias de la salud, empresarial, educativo y social. El Especial 50 Carreras 2014-2015 de El Mundo posicionó a la Licenciatura en Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como la más demandada del país, admitiendo una media de 2.044 estudiantes cada año, seguida por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) con 1.332 plazas y la Universidad de Valencia (UV) con 2.027 vacantes. Los datos de Seguridad Social e inserción laboral publicados en 2014 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) posicionaban a la licenciatura en Psicología en medio de las carreras de mayor y menor empleabilidad, con un 57,5%.

Con la implantación del EEES, una vez superado el proceso de verificación y sustitución a la Licenciatura en Psicología por el Grado en Psicología, la situación actual en los centros universitarios donde se imparte no es muy diferente, puesto que la estructura, los objetivos, las competencias, así como el plan de estudios siguen el mismo patrón. Recordemos que el RD 1393/2007 establece las competencias básicas que deben incluirse en una titulación de Grado y unidas a ellas todas las universidades estructuran las competencias del Grado en Psicología en dos niveles: específicas y transversales. Las primeras incluyen tanto los conocimientos básicos o académicos, como las competencias o conocimientos disciplinares (hacer) y las competencias profesionales (saber hacer). Las competencias transversales, a su vez, incluyen las competencias instrumentales, personales, sistémicas, así como otras denominadas adicionales. Un análisis comparativo del perfil competencial del Grado en Psicología en 2011 se presenta en el Anexo 1.

3.3. La Psicología en el ámbito académico y en el ámbito profesional.

Ya hemos adelantado la estructura e implantación actual del Grado en Psicología, que atiende a la formación universitaria inicial de un ámbito de conocimiento científico y

académico y de un campo de ejercicio profesional, consolidado y ampliamente extendido. En este ámbito académico, los contenidos curriculares, los fundamentos científicos y teóricos de la disciplina, las herramientas e instrumentos metodológicos, la aproximación a los campos aplicados, así como las prácticas externas y los trabajos de fin de Grado, permiten una formación adecuada a los estándares de calidad y de formación a nivel nacional e internacional. A nivel científico y de investigación, la Psicología está así mismo bien consolidada en el contexto español, reconocimiento que se plasma en la creación de comisiones de evaluación específicas para el área de Psicología.

La profesión es entendida como una unidad estructural de la sociedad moderna que condensa elementos y procesos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, al tiempo que es formalmente establecida y legitimada por el sector que la constituyó como tal. La conformación del concepto de profesión se vincula estrechamente al de formación profesional en tanto conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral (Fernández Pérez, 2001).

En el ámbito profesional, durante las últimas décadas, la Psicología ha experimentado un importante crecimiento, tanto en lo que se refiere al número de psicólogos en ejercicio como a su presencia en diversos ámbitos de actuación profesional. Los campos más importantes del ejercicio profesional de la Psicología en España han sido definidos por el Colegio Oficial de Psicólogos (1998), y clasificados en Psicología clínica y de la salud; Psicología de la educación; Psicología del trabajo y de las organizaciones y Psicología de la intervención Social y comunitaria, junto con otros nuevos campos emergentes.

Tal y como señala Freixa Blanxart (2005) la realización del Libro Blanco de la Titulación de Psicología significó un esfuerzo de reflexión acerca de lo que representa la

formación y profesión del psicólogo, esfuerzo que no había tenido lugar anteriormente de manera tan exhaustiva. A través de las diferentes etapas del proyecto se entró a fondo en discusiones de aspectos de suma importancia para la titulación y, el proyecto incluyó una serie de reflexiones de gran alcance para el futuro de la psicología. El trabajo de reflexión sobre las competencias en las que debe formar el título de grado puso de manifiesto una notable coincidencia sobre las funciones que desempeña el psicólogo. El proyecto muestra a lo largo de su desarrollo el intento por combinar la realidad de la titulación con las propuestas de innovación y de convergencia que se prevén en un futuro próximo.

Además cabe añadir, tal y como apunta Sánchez Del Río (2009) que en el ámbito profesional en relación a la Psicología hay un acuerdo unánime respecto a la práctica y la formación en Ética y Deontología, como competencia fundamental y se considera que ningún profesional debería comenzar a ejercer sin los conocimientos éticos y legales suficientes para una práctica con garantías. Además, se asume que una actuación competente requiere no sólo la posesión de esos conocimientos sino que es imprescindible saber integrarlos en la práctica profesional. Distintas instancias colegiales reclamaron la necesidad de incluir esa formación en los estudios de Psicología y parece que, por fin, en el mundo académico también se ha considerado ya en todos los planes de estudio. De hecho, en el Libro Blanco del Grado en Psicología (ANECA, 2005) elaborado con la colaboración de todas las facultades que imparten la titulación de Psicología en España, el compromiso ético, es decir, conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología, se considera una de las competencias específicas para la formación, proponiéndose como contenido común obligatorio (troncal) en el Grado en Psicología.

3.4. La Psicología en el EEES: hacia un proceso de conversión.

Como hemos ido apuntando, en el contexto universitario español, el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio ha ido dando como resultado en los últimos años la primera cohorte de estudiantes con el título de Grado conforme al EEES. Analizando retrospectivamente el panorama de partida del EEES en las universidades españolas, podemos decir que supuso un cambio radical de los procesos académicos y en particular en la profesión del psicólogo. La constitución del EEES se fundamentaba en la definición europeísta de unificación, convergencia y movilidad, que tenía como meta competir en el mercado con las universidades norteamericanas (Armengol y Castro, 2004; Comas, 2013).

Según Martínez y Viader (2008), para lograr que las nuevas titulaciones se adaptasen a los parámetros europeos tenían que darse una serie de condiciones; entre ellas, una mayor coherencia entre el diseño y la posterior implantación de las enseñanzas, así como la incorporación de un sistema de garantía de calidad que repercutiera en los programas formativos, que promoviera la valoración de los objetivos de rendimiento y que dirigiera sus esfuerzos a la gestión de la movilidad, el estudio de la inserción laboral y la metodología de aprendizaje-enseñanza, proceso que han ido recorriendo en los últimos años todas las universidades españolas que impartían el Grado en Psicología.

Como continuación al proceso de conversión y europeización iniciado con el EEES la creación del Europsy se ha establecido como un referente de calidad para la educación y la práctica en Psicología, y por tanto para mejorar el servicio a los usuarios, y mejorar la movilidad de los psicólogos entre países europeos, con una homogeneización en este momento en cuanto a estudios y competencias. El EuroPsy, Certificado Europeo Europsy (Europsy Project Group, 2005), está avalado por la EFPA (European Federation of Psychologist's Association) y es un estándar europeo de educación y entrenamiento que

permite que un psicólogo sea reconocido como poseedor de una Cualificación en Psicología de nivel europeo. EuroPsy nace con la idea de establecer un referente de calidad para la educación y la práctica de la Psicología, que favorezca la movilidad de los profesionales de la Psicología en todo el entorno europeo y que sirva como garantía de profesionalidad y calidad frente a los usuarios y los empleadores.

Los psicólogos poseedores del EuroPsy están inscritos en el Registro de Psicólogos Europeos, que distingue 4 amplios contextos profesionales: educación, clínica y salud, organización y trabajo y otros (una cuarta categoría para aquellos que no encajan en ninguno de los anteriores). El Registro contiene información sobre la educación universitaria, la práctica supervisada, las competencias profesionales, los roles y los contextos en los que los psicólogos/as registrados trabajaron para obtener su cualificación. El psicólogo/a registrado es considerado competente para la práctica como psicólogo en el contexto profesional mencionado en el Registro, en todos los países de la Unión Europea y en cualquier otro país que haya aceptado el EuroPsy, mientras no haya restricciones de normativas nacionales o de diplomas avanzados. Para la evaluación existe un Comité Nacional establecido en los diferentes países y un Comité Europeo de Acreditación que supervisa todo el proceso nacional.

El Certificado EuroPsy lo que acredita, en firme, son los contenidos y la experiencia mínimos acordados en el marco de este proyecto europeo a efectos de un posible reconocimiento automático de la licenciatura / grado en los diferentes países de la Unión Europea y, en especial, por las diferentes Asociaciones que tienen capacidad oficial para hacerlo. Asimismo, se está trabajando desde la EFPA y todas las asociaciones que agrupa, entre ellas el Consejo General de la Psicología de España, que en el marco de la transposición de la Directiva Europea de Reconocimiento de las Cualificaciones Profesionales sea reconocido como un instrumento válido (sea a través de una Plataforma

Común o de un Pasaporte) de reconocimiento automático y de libre circulación de profesionales en el contexto de la Unión. El Certificado EuroPsy no acredita la formación de postgrado, aunque oficiosamente incluye o incluirá en su reverso un documento a parte con la experiencia profesional en los diferentes campos del solicitante.

Teniendo en cuenta todo el entramado de cambios, la Figura 3.3. refleja un esquema de cómo quedaría la integración de las competencias entre todos los cambios introducidos por el EEES y el Europsy a nivel formativo no universitario, nivel universitario, nivel Europsy y nivel de práctica profesional.

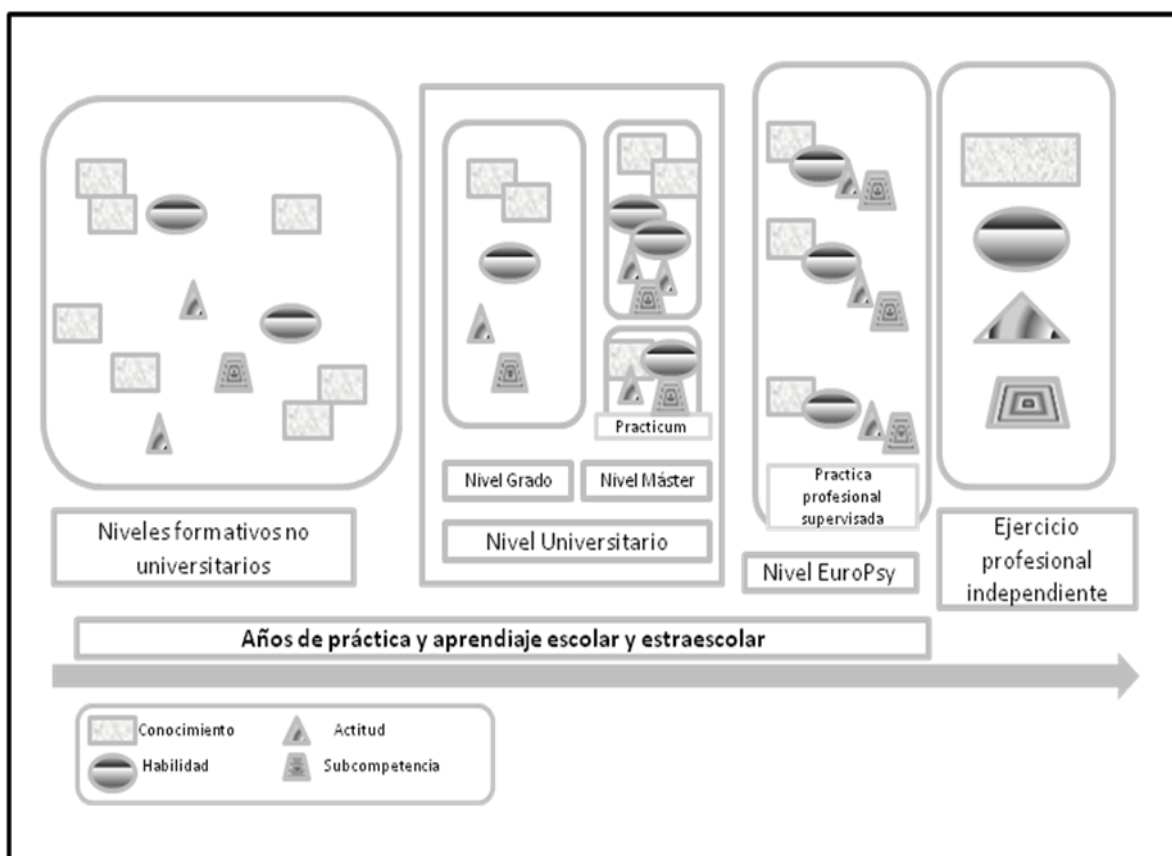


Figura 3.3. Las competencias del psicólogo en el nuevo ámbito formativo.

3.5. El perfil profesional y el perfil de competencias del psicólogo.

La Psicología tiene el potencial de contribuir a resolver problemas prácticamente en la totalidad del quehacer humano, lo que se evidencia en las 54 divisiones establecidas por la American Psychological Association (APA, 2013) y en las cuatro nuevas divisiones que están en estudio. Del mismo modo, se espera que los ámbitos de desempeño de la Psicología continúen desplegándose en el futuro, tanto a nivel internacional como nacional. En este escenario, cada vez resulta más difícil establecer cuáles son los perfiles más adecuados a nivel profesional y competencial del psicólogo.

Según Pereda y Berrocal (2001) el perfil del puesto indicará los rasgos psicométricos que deberá reunir el ocupante del mismo, para poder responder con éxito a sus exigencias. De esta forma, lo que forma el perfil del puesto son un conjunto de comportamientos perfectamente observables. Así, al elaborar el perfil de exigencias, éste estará formado por los comportamientos que llevan a los ocupantes del mismo a tener éxito en la realización de las actividades y en la asunción de las responsabilidades incluidas en el mismo.

Una de las primeras descripciones del perfil del puesto del psicólogo la encontramos en O*NET (2010) perteneciente al US Department of Labor/Employment and Training Administration, que es una de las fuentes de información ocupacional más importantes a nivel internacional. Esta fuente contiene detalladas descripciones de todas las posibles ocupaciones del mundo laborales a nivel genérico y especializado. En concreto para el perfil del puesto del psicólogo (ver Tabla 3.2.) ofrece una información muy detallada del perfil profesional y competencial a nivel de especialidades, coincidiendo su clasificación de especialidades del psicólogo con las del contexto europeo.

Tabla 3.2.

Perfil competencial del psicólogo (construido a partir de O*NET)

Perfil competencial del psicólogo (adaptación de O*NET)	
Psicólogo clínico (Clinical Psychologists)	
Definición	Diagnosticar o evaluar los trastornos mentales y emocionales de los individuos (a través de la observación, la entrevista y las pruebas psicológicas) y formular y administrar programas de tratamiento.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> –Interactuar con clientes para ayudarles a entender un problema, definir objetivos y planificar acciones para lograr un desarrollo personal, social, educativo y profesional. –Identificar problemas psicológicos, emocionales o de comportamiento y diagnosticar trastornos, utilizando información obtenida en entrevistas, pruebas, registros, etc. –Usar métodos de tratamiento como psicoterapia, hipnosis, modificación de conducta, terapia de reducción del estrés, psicodrama o terapia de juego. –Asesorar a las personas y los grupos con respecto a problemas como estrés, abuso de sustancias, etc. para mejorar el comportamiento o mejorar la adaptación. –Redactar informes y conservar los documentos requeridos. –Consultar o proporcionar consulta a otros profesionales con respecto a la atención al paciente. –Obtener y estudiar la historia clínica, psicológica, social y familiar mediante entrevistas. –Evaluar la efectividad del tratamiento y la exactitud e integridad de los diagnósticos. –Seleccionar, administrar, calificar e interpretar pruebas psicológicas para obtener información sobre personalidad, inteligencia, logros e intereses.
Work activities	<ul style="list-style-type: none"> –Ayudar y cuidar a otros: proporcionar asistencia personal, atención médica, apoyo emocional u otros cuidados a clientes y pacientes. –Obtener, recibir, interpretar y tratar información de todas las fuentes pertinentes. –Conservación y tratamiento de la transcripción, almacenaje mantenimiento de la información. –Establecer y mantener relaciones personales constructivas. –Identificación de acciones y acontecimientos de valor. –Actualización y utilización del conocimiento relevante para la profesión. –Toma de decisiones y solución de problemas. –Coaching y desarrollo personal: identificación de las necesidades de otros, entrenamiento, mentoring, etc.
Work style / work values	<ul style="list-style-type: none"> –Integridad, honestidad y ética. –Preocupación y sensibilidad hacia los problemas. –Control de las emociones y mantenimiento de la calma. –Tolerancia al estrés. –Seriedad y responsabilidad. –Pensamiento analítico. –Iniciativa. –Persistencia. –Independencia –Orientación social. –Establecimiento de relaciones. –Capacidad de logro.

En esta misma dirección encontramos el Ocupacional Outlook Handbook 2012 del United States Department of Labor, una guía de información profesional sobre empleos, con perfiles que cubren decenas de ocupaciones y describen lo qué se hacen en el puesto, quién lo hace, ambiente laboral, procedimientos, responsabilidades, retribución, perspectivas laborales, ocupaciones similares, etc. Además, cada perfil también incluye

proyecciones de empleo del BLS (Bureau of Labor Statistics) para la década 2012-2022. El Ocupacional Outlook Handbook 2012, como muestra la Tabla 3.3, también ofrece una descripción competencial del psicólogo.

Tabla 3.3.

Perfil competencial del psicólogo (construido a partir del Ocupacional Outlook Handbook, 2012)

Definición	Los psicólogos estudian los procesos mentales y el comportamiento humano mediante la observación, interpretación y grabación de cómo las personas y otros animales se relacionan entre sí y el medio ambiente.
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> – Llevar a cabo estudios científicos para estudiar el comportamiento y la función cerebral. – Recopilar información a través de observaciones, entrevistas, encuestas, pruebas y otros métodos. – Buscar patrones que les ayuden a entender y predecir el comportamiento. – Utilizar sus conocimientos para aumentar la comprensión entre las personas y grupos. – Desarrollar programas que mejoren las escuelas y lugares de trabajo. – Trabajar con individuos, escuelas y familias para ayudarles a hacer los cambios que deseen en los comportamientos. – Identificar y diagnosticar los trastornos mentales, conductuales o emocionales. – Desarrollar y llevar a cabo los planes de tratamiento. – Colaborar con los médicos y trabajadores sociales para ayudar a tratar a los pacientes. – Entender y explicar los pensamientos, emociones, sentimientos y comportamientos. – Reunir información y evaluar el comportamiento a través de tests, experimentos controlados de laboratorio, psicoanálisis, psicoterapia, etc. – Buscar patrones de comportamiento o de causa y efecto entre los hechos, y utilizar la información para probar teorías e introducir tratamientos.
Especialidades	Psicólogos clínicos. Psicólogos forenses. Counselling. Psicólogos del desarrollo. Psicólogos escolares. Psicólogos sociales. Psicólogos industriales-organizacionales.

En los últimos años se ha posicionado fuertemente la idea y la política de elaborar los perfiles y estructurar el currículum de la formación terciaria bajo el concepto de competencias. Esta iniciativa no ha estado exenta de críticas debido a la carencia de una definición clara y consensuada de competencia (Delamare y Winterton, 2005; Roe, 2002), de una metodología para elaborar el currículum y de la dificultad y el costo en su implementación. De ahí la importancia como hemos visto en las tablas anteriores de elaborar un perfil de competencias del psicólogo, entendido como una lista de competencias, subcompetencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos

de personalidad y otras características que son esenciales para desempeñar un trabajo o una ocupación (Roe, 2002).

El modelo arquitectónico de competencia, ya expuesto en este trabajo, puede servir como una herramienta para construir un perfil de competencias comprensivo del psicólogo. Como adelantamos anteriormente el modelo arquitectónico de competencias de Roe (2002), diseñado para ser aplicado a cualquier ocupación, puede ayudar a responder a la cuestión de cómo delinear las cualificaciones que deben tener los psicólogos. Una opción es centrarse en los ingredientes a partir de los cuales se construyen las competencias, esto es, conocimientos, habilidades y actitudes, así como subcompetencias.

Un detalle importante es considerar las competencias necesarias para completar los roles profesionales del psicólogo, sea en el momento de comenzar a trabajar o en alguna etapa posterior. Debido a que las competencias son específicas, es necesario diferenciar entre las especialidades y tener en cuenta el contexto ocupacional, el tipo de cliente, la clase de problema, etc. Esto significa que cada especialidad debe ser descrita en sus propios términos. Si las especialidades tienen elementos en común, esto se demostraría cuando se siga este procedimiento.

Puesto que la Psicología es una profesión que sólo existe en formas especializadas, es imperativo un enfoque jerárquico del perfil de competencias. Esto significa que las especialidades deben examinarse separadamente y que el análisis de competencias debe realizarse para cada una de ellas. Considerando la diversidad de disposiciones educativas y contextos laborales en Europa mencionados antes y la ausencia de conocimiento empírico acerca del contenido de las especialidades hay una urgente necesidad de investigar en tales cuestiones. Se puede proceder con el análisis de competencias una vez que las especialidades hayan sido definidas claramente. El análisis puede llevarse a cabo con respecto a diferentes momentos de la carrera del psicólogo.

Mientras que hay algunos estudios publicados acerca de las disposiciones que deben poseer los psicólogos y los conocimientos y destrezas que deben tener (Francis y Cameron, 1991; Peterson et al., 1992; Hesketh, 2000), hasta la fecha la evidencia disponible es todavía insuficiente para bosquejar los perfiles de competencias completos de la profesión de psicólogo.

Ya se ha comentado anteriormente que el COP (1998) desarrolló una labor de clarificación de los roles profesionales de la Psicología, estableciendo los principales ámbitos de actuación, al tiempo que se definían las características de cada uno de ellos, sus principales tareas así como la evolución que han seguido en los últimos años en nuestro país.

Paralelamente, los proyectos Europsy-T, y Europsych-EDP realizados bajo los auspicios de la European Federation of Psychologists' Association (EFPA) y la Unión Europea, han analizado los diferentes perfiles profesionales que se consideran más relevantes en el conjunto de los países europeos. En este proyecto se apunta la conveniencia de establecer tres perfiles profesionales comunes para el conjunto de la Psicología europea, con la posibilidad de definir un cuarto perfil que permita recoger las diferentes tradiciones psicológicas existentes en cada país (Lunt et al., 2001a; Lunt, 2002; Peiró y Lundt, 2002).

A partir de esta documentación se elaboraron tres propuestas respecto a los perfiles profesionales. La primera propuesta contemplaba la existencia de los tres perfiles profesionales considerados clásicos (psicología clínica, psicología de la educación y psicología del trabajo y las organizaciones). La segunda propuesta consideraba cuatro perfiles profesionales, los tres anteriores más un cuarto sobre el que se realizaba una propuesta abierta (psicología de la intervención social). La tercera propuesta consistía en mantener los ocho perfiles profesionales definidos por el COP.

Tras consultar con los Departamentos y Facultades de Psicología, se desestimó considerar un número elevado de perfiles profesionales en el título de grado. Por el contrario, la práctica totalidad de los representantes de las Facultades se mostraron partidarios de considerar tres o cuatro perfiles profesionales (siendo algo más numerosos los partidarios de los cuatro perfiles) en los que el título de Grado debería proporcionar competencias para el ejercicio profesional.

En consecuencia, los cuatro perfiles profesionales considerados para la elaboración del cuestionario de competencias en el título de grado fueron los siguientes:

- Psicología clínica
- Psicología de la educación
- Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos
- Psicología de la intervención social y comunitaria

Las tres áreas o ámbitos de actuación primeros son perfiles profesionales suficientemente amplios y reconocidos y se han tenido en cuenta en el trabajo sobre el Diploma Europeo y el proyecto Europsych-EDP, ya mencionado (Bartram y Roe, 2005; Lunt, 2002). El cuarto perfil, surge como respuesta a la necesidad de analizar y actuar sobre los problemas de las interacciones personales en sus diversos contextos sociales (COP, 1998). El estudio del COP (1998) apunta que estos cuatro ámbitos de actuación ocupan a más del 95% de los psicólogos en la actualidad.

Como se ha podido ir comprobando pocas publicaciones se han dedicado al contenido de la profesión psicológica, tal como apuntan Peterson et al. (1992), British Psychological Society (1995), Pryzwansky and Wendt (1999), y Hartley y Branthwaite (2000), a pesar de las diversas especialidades dentro de la profesión psicológica.

La necesidad de abstracción al definir la profesión se amplifica cuando consideramos a los psicólogos formados y empleados en distintos países. Las diferencias existen, como

ya se ha expuesto, en los contenidos no psicológicos, el grado de especialización, el tratamiento de la teoría y la práctica, etc. (por ejemplo, Newstead y Makkinen, 1997; Green et al., 1999). Asimismo, hay sustanciales diferencias en los contextos ocupacionales en los que operan los psicólogos. Los contextos pueden caracterizarse por aspectos tales como la prevalencia de empleo en la práctica independiente, la influencia de los gobiernos en la práctica, la amplitud de las regulaciones legales u otras, la protección del título de psicólogo, la posición relativa en la competencia con otros profesionales, el poder de los colegios profesionales y sindicatos, etc. (Pulverich, 1997; Lunt et al., 2001b).

Siendo nuestro propósito describir y estandarizar las cualificaciones de los psicólogos en Europa, podemos seguir dos caminos principales: podemos concentrarnos en la ruta educativa que proporciona el derecho legal para llamarse uno mismo psicólogo o proporciona los requisitos para la práctica independiente; o podemos examinar las competencias que los psicólogos deben tener en orden a llevar a cabo su rol propiamente. El primer enfoque ha sido adoptado por el grupo de trabajo de ENOP que desarrolló los estándares para la psicología europea del trabajo y las organizaciones (ENOP, 1988) así como por el equipo EuroPsyT, el cual formuló los estándares para la Psicología en su conjunto (Lunt et al., 2001a). El segundo enfoque ha sido seguido por Bartram (1996, 2000a, 2000b) y otros (British Psychological Society, 2001; Consultative Working Group, 1998; National Council for Vocational Qualifications, 1991, 1995).

Puesto que la Psicología es una profesión que sólo existe en formas especializadas, es imperativo un enfoque jerárquico del perfil de competencias. Esto significa que las especialidades deben examinarse separadamente y que el análisis de competencias debe realizarse para cada una de ellas. Considerando la diversidad de disposiciones educativas y contextos laborales en Europa y la ausencia de conocimiento empírico acerca del contenido de las especialidades hay una urgente necesidad de investigar en tales cuestiones.

Mientras que hay algunos estudios publicados acerca de las competencias que deben poseer los psicólogos y los conocimientos y destrezas que deben tener (Francis y Cameron, 1991; Peterson et al., 1992) la evidencia disponible es todavía insuficiente para bosquejar los perfiles de competencias completos de la profesión de psicólogo.

El primer trabajo que resulta de interés a la hora de comprender lo que son las competencias profesionales y sus concreciones en la profesión del psicólogo es el de Roe (2002), que años más tarde completaría planteando un Modelo de Competencias del psicólogo (Bartram y Roe, 2005) como ilustra la Tabla 3.4.

Tabla 3.4.
Modelo de competencias de Bartram y Roe (2004).

COMPETENCIAS PRIMARIAS	
A. Definición de objetivos	
	Identificación y análisis de necesidades de intervención
	Establecimiento de los objetivos de la intervención
B. Evaluación	
	Evaluación individual
	Evaluación de grupo
	Evaluación organizacional
	Evaluación situacional
C. Diseño y desarrollo de servicios	
	Definición de servicios o productos y análisis de requisitos
	Diseño del servicio o producto
	Contraste de los servicios
	Evaluación del servicio o producto
D. Intervención	
	Planificación de la intervención
	Intervención directa orientada a la persona
	Intervención directa orientada a la situación
	Intervención indirecta
	Implantación de productos o servicios
E. Evaluación de intervenciones y programas	
	Planificación de las evaluaciones de las intervenciones
	Medición y obtención de los datos relevantes para la evaluación
	Análisis de los datos e interpretación de los resultados de la evaluación
F. Información y comunicación	
	Proporcionar retroalimentación (feedback)
	Elaboración de informes
COMPETENCIAS POSIBILITADORAS O FACILITADORAS	
	Desarrollo de la estrategia profesional
	Desarrollo profesional continuo
	Relaciones profesionales
	Investigación y desarrollo
	Marketing y ventas
	Gestión de la responsabilidad profesional
	Gestión de la práctica
	Garantía de calidad

Ciertas diferencias con respecto a lo anterior se introducen en el Libro Blanco de Psicología (ANECA, 2005), que distingue entre conocimientos básicos y específicos, competencias específicas (ver Tabla 3.5.) y competencias transversales (ver Tabla 3.6.) clasificadas en: instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias adicionales

Tabla 3.5.

Competencias específicas para el Grado en Psicología (ANECA, 2005)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA
A- Definición de las metas de la función a realizar
1-Saber analizar necesidades y demandas de los destinatarios de la función en diferentes contextos.
2-Ser capaz de establecer las metas de la actuación psicológica en diferentes contextos, proponiendo y negociando las metas con los destinatarios y afectados.
B- Evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje: Identificar las características relevantes de los individuos, grupos, organizaciones y los contextos en los que se encuentran a través de los métodos propios de la profesión.
B.1-NIVEL INDIVIDUAL
3-Ser capaz de planificar y realizar una entrevista.
4-Ser capaz de describir y medir variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes, etc.) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales.
5-Ser capaz de identificar diferencias, problemas y necesidades.
6-Ser capaz de diagnosticar siguiendo los criterios propios de la profesión.
B.2-NIVEL GRUPAL
7-Saber describir y medir los procesos de interacción, dinámica de los grupos y estructura grupal e intergrupal.
8-Ser capaz de identificar problemas y necesidades grupales e intergrupales.
B.3-NIVEL ORGANIZACIONAL
9-Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica y la estructura organizacional e inter organizacional.
10-Saber identificar problemas y necesidades organizacionales e inter organizacionales.
B.4- ANÁLISIS DEL CONTEXTO
11-Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales.
C- Desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos.
12- Saber seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios y ser capaz de identificar a las personas y grupos interesados
13- Saber diseñar y adaptar instrumentos, productos y servicios, según los requisitos y restricciones.
14- Saber contrastar y validar instrumentos, productos y servicios (prototipos o pruebas piloto)
D- Intervención psicológica: prevención, tratamiento y rehabilitación
15- Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de la intervención en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento, ...)
16- Saber elegir las técnicas de intervención psicológicas adecuadas para alcanzar los objetivos.
17- Dominar las estrategias y técnicas para involucrar en la intervención a los destinatarios.
18- Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los destinatarios: consejo psicológico, terapia, negociación, mediación...
19- Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los contextos: construcción de escenarios saludables...
20- Saber aplicar estrategias y métodos de intervención indirectos a través de otras personas: asesoramiento, formación de formadores y otros agentes.
E- Evaluación de programas e intervenciones
21- Saber planificar la evaluación de programas e intervenciones.
22-Ser capaz de seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones.
23- Ser capaz de medir y obtener datos relevantes para la evaluación de las intervenciones.
24-Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación.
F- Comunicación
25-Saber proporcionar retroalimentación a los destinatarios de forma adecuada y precisa.
26-Ser capaz de elaborar informes orales y escritos.
G- Compromiso ético
27- Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología.

Tabla 3.6.

Competencias transversales para el Grado en Psicología (ANECA, 2005)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LOS GRADUADOS EN PSICOLOGÍA
Instrumentales
1-Capacidad de análisis y síntesis.
2-Capacidad de organización y planificación.
3- Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa.
4- Conocimiento de una lengua extranjera.
5-Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
6-Capacidad de gestión de la información.
7- Capacidad de resolución de problemas.
8-Ser capaz de tomar decisiones.
Personales
9- Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas.
10-Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar.
11-Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
12-Habilidades en las relaciones interpersonales.
13- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
14-Razonamiento crítico.
15-Compromiso ético.
Sistémicas
16- Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión
17-Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
18-Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos
19-Capacidad de liderazgo
20-Conocimiento de otras culturas y costumbres.
21-Iniciativa y espíritu emprendedor.
22-Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios.
23-Sensibilidad hacia temas medioambientales.
Otras competencias
24-Capacidad para asumir responsabilidades.
25-Capacidad de autocrítica: ser capaz de valorar la propia actitud de forma crítica.
26-Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.
27-Capacidad para expresar los propios sentimientos.
28-Relativizar las posibles frustraciones.
29-Saber interpretar las intenciones de otras personas.
30-Expresión de compromiso social.
31-Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad.
32-Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales.
33-Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y los pueblos.
34-Relaciones profesionales: ser capaz de establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes.
35-Saber desarrollar presentaciones audiovisuales.
36-Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación.
37-Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva.

Por otro lado los certificados EuroPsy (Europsy, 2005), conjunto de certificados (hasta el momento: EuroPsy Básico, EuroPsy Especialista en Psicoterapia y EuroPsy Especialista en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones) emitidos por la European Federation of Psychologists' Association (EFPA), organización que agrupa y lidera, a nivel europeo, a las asociaciones de Psicología de los diferentes países europeos, también

establecen un catálogo de competencias del psicólogo. Establecen las competencias primarias que cualquier psicólogo debería ser capaz de demostrar y que pueden agruparse en seis categorías, que se relacionan con los roles profesionales (especificación de objetivos, evaluación, desarrollo, intervención, valoración y comunicación), como se ilustra en la Tabla 3.7. Y además, añaden ocho competencias posibilitadoras o facilitadoras, que se relacionan con la actividad profesional en general y en las que el psicólogo profesional debería demostrar las competencias primarias.

Tabla 3.7.

Listado de competencias profesionales del psicólogo. Competencias primarias y facilitadoras (Europsy, 2005)

Competencias profesionales	Psicología
A. Definición / especificación de objetivos	1. Análisis de necesidades. 2. Establecimiento de objetivos.
B. Evaluación	3. Evaluación individual. 4. Evaluación grupal. 5. Evaluación organizacional. 6. Evaluación situacional.
C. Desarrollo	7. Definición de servicios o productos y análisis de requisitos. 8. Diseño del servicio o producto. 9. Test del servicio o producto diseñado. 10. Evaluación del servicio o producto.
D. Intervención	11. Planificación de la intervención. 12. Intervención directa orientada a la persona. 13. Intervención directa orientada a la situación. 14. Intervención indirecta. 15. Implantación de productos o servicios.
E. Evaluación / Valoración	16. Planificación de la evaluación 17. Medida de la evaluación. 18. Análisis de la evaluación.
F. Comunicación	19. Proporcionar retroalimentación (feedback) 20. Elaboración de informe.
Competencias facilitadoras	21. Estrategia profesional. 22. Desarrollo profesional continuo. 23. Investigación y desarrollo. 24. Relaciones profesionales. 25. Marketing y ventas. 26. Gestión de la responsabilidad profesional. 27. Gestión de la práctica. 28. Garantía de calidad. 29. Autoreflexión.

Como complemento al listado de competencias, los certificados EuroPsy (2005), exponen una serie de procedimientos para determinar el perfil EuroPsy, estableciendo 4 categorías de evaluación (ver Tabla 3.8).

Tabla 3.8.

Categorías de evaluación para determinar el perfil EuroPsy

1	2	3	4
Se constata la existencia del conocimiento y las habilidades básicas pero la competencia está insuficientemente desarrollada.	Se constata la competencia para desempeñar tareas pero su desempeño requiere guía y supervisión.	Se constata la competencia para desempeñar tareas básicas de dicha competencia sin guía ni supervisión.	Se constata la competencia para realizar tareas complejas sin guía ni supervisión.

Los supervisores realizarán evaluaciones formativas y sumativas de los logros de los psicólogos según las reglas y tradiciones específicas para los contextos concretos profesionales y/o nacionales. Estas evaluaciones se utilizarán para determinar el grado de adquisición de las competencias primarias arriba mencionadas. Se recomienda que la evaluación distinga los niveles de competencia determinados.

3.6. Competencias transversales y específicas en relación con los perfiles profesionales del psicólogo.

Como hemos ido viendo desde hace unos años ha aumentado el interés en las competencias profesionales de los psicólogos para ejercer exitosamente su profesión y en la forma de lograr esas competencias.

Pero puesto que no hay una base sistemática clara para diferenciar entre especialidades, es difícil identificar requisitos únicos y comunes para todos los psicólogos. Y puesto que no hay solapamiento entre especialidades en la forma de un psicólogo general, sólo podemos inferir elementos comunes desde una comparación entre ellas. Esto significa que estamos forzados a usar términos genéricos tales como diagnóstico,

evaluación o desarrollo de un plan de intervención, que se apliquen a casi cualquier situación profesional.

Otra forma de afrontar la situación es examinar los elementos comunes en los currícula formativos que conducen a la cualificación del psicólogo en los respectivos campos. En este caso, tenemos que basarnos en los términos en que se describen los contenidos o métodos formativos.

Pero, tal y como hemos adelantado, el desarrollo de la Psicología y su gran expansión y diversidad aconseja introducir el reconocimiento de la diversificación de contextos de práctica profesional desde el inicio del ejercicio profesional independiente y con anterioridad a la especialización.

Existe acuerdo, como se ha mostrado en apartados anteriores, en distinguir en el perfil del psicólogo entre competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas o transversales (comunes y transferibles), tal y como ya apuntó el Libro Blanco de Psicología (ANECA, 2005). Mientras las competencias específicas corresponderían a conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión, las genéricas representarían atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales.

Teniendo en cuenta las especialidades, Pereda, Berrocal y Sanz (2003) identificaron las competencias que forman el perfil de exigencias de un profesional del área de Recursos Humanos; entre esas competencias surgían el trabajo en equipo, orientación al cliente, planificación/organización, comunicación, flexibilidad y colaboración.

Posteriormente, Álvarez, Gómez y Ratto (2004) plantean que las competencias principalmente necesarias para el quehacer de los psicólogos en el área organizacional son: adaptabilidad, generación de confianza, trabajo en equipo, visión global, innovación, análisis-evaluación de problemas, conocimientos técnico-profesionales, energía, logro del

compromiso, planificación, organización, toma de decisiones, tolerancia al estrés, delegación de responsabilidades, desarrollo de alianzas, diseño estratégico de los puestos y habilidad para persuadir y vender.

Igualmente, Castro (2004) menciona algunas competencias requeridas en el quehacer del área clínica: habilidades en orientación psicológica, en tratamientos, en tareas de interconsulta y entrevista de diagnóstico clínico, en el conocimiento de modelos clásicos, en la redacción de informes psicológicos, en la intervención en crisis y emergencias y en el trabajo en grupos interdisciplinarios. En el quehacer del área educativa, hace referencia a las competencias relacionadas con orientación a docentes, directivos de escuelas y padres, evaluación de aprendizaje, redacción de informes psicológicos, conocimiento de teorías del aprendizaje, el trabajo con poblaciones de bajos recursos, intervenciones en situaciones de crisis e intervenciones con niños y adolescentes. Con relación al quehacer del área laboral, indica competencias como redacción de informes psicológicos, elaboración de perfiles de puestos, tareas de selección de personal, evaluación con técnicas psicométricas y proyectivas, desarrollo de programas de capacitación, manejo de programas informáticos básicos, trabajo en equipos interdisciplinarios.

Además, Castro (2004) hace referencia a competencias genéricas, como el trabajo en equipos interdisciplinarios, en situaciones de crisis, en poblaciones de bajos recursos económicos y en programas comunitarios, redacción de informes psicológicos, conocimiento en investigaciones, comunicación del trabajo, manejo de paquetes informáticos básicos y del idioma inglés.

Un ejemplo específico de la definición de perfil competencial por especialidad lo encontramos en Roe (2003), que ilustra un ejemplo de cómo sería un perfil de competencias en el caso de un psicólogo del trabajo y las organizaciones (ver Tabla 3.9).

Tabla 3.9.

Perfil de competencias de los psicólogos del trabajo y las organizaciones (Roe, 2003)

Ejemplo de perfil de competencias de los psicólogos del trabajo y las organizaciones (nivel de entrada)					
Categoría	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Conocimientos					
Teoría cognitiva					
Teoría de la personalidad					
Teoría de la ejecución					
Teoría de la profesión					
Teoría del diseño del trabajo					
Habilidades					
Habilidades de análisis de problemas					
Habilidades observacionales					
Habilidades de comunicación oral					
Habilidades de composición escrita					
Habilidades de colaboración en equipo					
Actitudes					
Respeto a las personas					
Apertura hacia las críticas					
Compromiso					
Orientación hacia el usuario					
Integridad					
Capacidades					
Razonamiento analítico					
Razonamiento verbal					
Fluidez verbal					
Atención distribuida					
Inteligencia emocional					
Rasgos de personalidad					
Estabilidad emocional					
Concienciación					
Amigabilidad					
Flexibilidad					
Auto-confianza					
Otras características					
Experiencia de trabajo personal					
Interés en las personas					
Interés en los entornos de negocios					
Valores democráticos					
Ausencia de psicopatología					
Competencias					
Identificar las necesidades de los clientes					
Valoración individual					
Análisis del puesto de trabajo					
Diseño de un sistema de selección					
Desarrollo organizacional					
Subcompetencias					
Entrevistar					
Pasar tests					
Análisis del trabajo					
Consulta					
Conseguir documentación					

ANECA (2005) trató de relacionar las competencias transversales, genéricas y específicas con cada uno de los perfiles profesionales incluidos en el Grado de Psicología, como se ilustra en la Tabla 3.10.

Tabla 3.10.

Perfil de competencias por especialidad (construido a partir de ANECA, 2005)

Especialidad	Competencias transversales y genéricas	Competencias específicas
Psicología de la educación	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para mantenerse actualizado. – Trabajo en equipos interdisciplinarios. – Toma de decisiones – Capacidad de análisis y síntesis. – Organización y planificación. – Resolución de problemas – Conocer las propias competencias y limitaciones. – Mostrar interés por la capacidad de la propia actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptarse a nuevas situaciones. – Compromiso ético. – Pensar de forma creativa. – Obtener información de fuentes documentales. – Asumir responsabilidades. – Comunicación oral y escrita. – Habilidades interpersonales. – Trabajo en equipo. – Autocrítica.
Psicología clínica	<ul style="list-style-type: none"> – Compromiso ético. – Capacidad para mantenerse actualizado. – Capacidad de autocrítica. – Capacidad de análisis y síntesis. – Trabajo en equipo. – Tomar decisiones. – Conocer las propias competencias y limitaciones. – Comunicación oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> – Descripción de variables y procesos psicológicos. – Análisis de necesidades y demandas de los destinatarios. – Realización de entrevistas. – Análisis del contexto. – Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación de las intervenciones. – Saber seleccionar y administrar instrumentos y productos.
Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para trabajar en equipo. – Capacidad de análisis y síntesis. – Mantener actualizadas las propias competencias. – Resolución de problemas. – Compromiso ético. – Trabajar en equipos interdisciplinarios. – Organización y planificación. – Comunicación oral y escrita en la propia lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> – Relaciones interpersonales. – Adaptarse a nuevas situaciones. – Autocrítica. – Toma de decisiones. – Pensar de forma creativa. – Conocer las propias competencias y limitaciones. – Interés por la calidad de la propia actuación. – Asumir responsabilidades.
Psicología de la intervención social y comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo en equipo. – Capacidad de análisis y síntesis. – Toma de decisiones. – Autocrítica. – Mantenerse actualizado. – Resolución de problemas. – Compromiso ético. – Asumir responsabilidades. – Relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar entrevistas. – Definir objetivos. – Elaborar el plan de intervención. – Análisis de necesidades y demandas. – Obligaciones deontológicas. – Comunicación. – Intervención. – Evaluación y diagnóstico a diferentes niveles.

Por otro lado, los certificados EuroPsy (2005) de la EFPA, establecen 20 competencias primarias y ocho competencias posibilitadoras o facilitadoras, y las distribuyen en los cuatro perfiles que reconocen (ver Tabla 3.11).

Tabla 3.11.

Clasificación de competencias del psicólogo por perfiles (Europsy; 2005).

Contextos profesionales	Clínica y salud	Educación	Trabajo y organizaciones	Otros (especificar)
Competencias				
Definición de metas	x	-	-	-
Evaluación	x	x	x	x
Desarrollo	x	-	-	-
Intervención	x	-	-	-
Valoración	x	-	X	-
Comunicación	x	-	X	-
Competencias posibilitadoras	x	-	X	-

O*NET (2010), también refleja un ejemplo de perfil competencial para la especialidad de Psicología clínica (ver Tabla 3.12).

Tabla 3.12.

Perfil competencial del psicólogo clínico (elaborado a partir de O*NET)

Psicólogo clínico (Clinical Psychologists)	
Definición	Diagnosticar o evaluar los trastornos mentales y emocionales de los individuos a través de la observación, la entrevista y las pruebas psicológicas, y formular y administrar programas de entrenamiento.
Competencias	<p>Conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de comportamiento humano, diferencias individuales, estudio y motivación, métodos de investigación psicológicos, evaluación y tratamiento de desórdenes. – Terapia y asesoramiento. – Conocimiento de principios, procesos, evaluación y servicios de atención al cliente. – Conocimiento de leyes, códigos legales sobre procedimientos, regulaciones, decretos, etc. – Administración y dirección. – Conocimiento de principios y métodos de aprendizaje y entrenamiento. – Conocimientos de políticas, procedimientos de seguridad, protección de datos y propiedad. <p>Skills/Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Escucha activa Perspicacia Solución de problemas Pensamiento crítico Estudio activo y lectura comprensiva Orientación de servicio Juicio y toma de decisiones. <p>Abilities/Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Sensibilidad hacia los problemas Expresión oral y escrita Comprensión oral y escrita Razonamiento deductivo e inductivo Claridad de discurso Fluidez de ideas

3.7. Estado actual de la evaluación de competencias profesionales en Psicología.

Nuestra exposición hasta el momento revela la limitada investigación y puesta en práctica de la evaluación de competencias del psicólogo en cualquier especialidad y tal vez una de las razones sea el sólido argumento de Sagi Vela (2004) de que evaluar provoca recelo debido a que supone someter a la organización y al evaluado a un esfuerzo importante y a un cierto nivel de tensión.

En lo relativo a la adquisición y evaluación de las competencias previamente comprometidas en los programas de Psicología, se pueden citar, a nivel internacional los estudios de Castro (2004) y Freixa (2005). El primero revela un limitado ajuste entre las competencias que requiere el psicólogo para un excelente desempeño en la profesión y las habilidades que deben tenerse. Señala además que, desde la perspectiva de los expertos participantes en el estudio, el perfil promedio registra carencias básicas en una gran cantidad de áreas desde el punto de vista del potencial usuario del sistema, hallazgo que resulta llamativo frente a la gran cantidad de estudiantes y graduados de Psicología.

Por su parte, el estudio de Freixa (2005), realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Española (ANECA), concluye que el grupo estudiado valora como más importantes las competencias de evaluación psicológica y diagnóstico (de preferencia individual), las obligaciones deontológicas, la comunicación con los usuarios, la definición de metas y algunas competencias sobre intervención, concediendo menos importancia a algunas competencias de intervención más grupales y a las competencias relacionadas con la evaluación de la intervención. Los futuros egresados conceden una importancia ligeramente menor a las competencias genéricas que a las específicas.

La mayoría de los estudios apuntan que el perfil competencial que poseen los profesionales psicólogos es generalista. Si bien cerca de un 60% de la muestra de

profesionales se desempeña, en forma parcial o completa, en el área clínica, ellos otorgan importancia no sólo a competencias de esta especialidad, sino también a capacidades relacionadas con otras áreas, tales como el área comunitaria, el área educacional y el área de la salud. Destaca la importancia que asignan a competencias para trabajar con grupos y/u organizaciones, que tradicionalmente estuvieron relegadas a un segundo plano, evidenciando las nuevas necesidades y tendencias del campo laboral de la psicología introducidas por las políticas públicas y sociales de las últimas décadas.

Por consiguiente, se manifiesta como altamente necesario que las universidades mantengan una comunicación estrecha con la realidad local, regional y nacional, con el fin de estar actualizadas en relación a la evolución de las características y requerimientos del medio laboral. De esta manera, la formación profesional que ellas entreguen será más congruente con la realidad social (Alles, 2008; Beneitone et al., 2007).

Se estima necesario continuar realizando investigaciones que permitan verificar con exactitud qué perfiles competenciales tienen los psicólogos en este momento y cuál es la necesidad de profesionales psicólogos para el mundo actual; tradicionalmente el área clínica ha constituido un sello diferenciador y de identidad de la profesión de psicólogo. No obstante, en la actualidad, a pesar de que el trabajo clínico continúa siendo el área a la que más se dedican los psicólogos y un área de alta demanda, existen otras áreas que se han fortalecido y que, si bien también requieren de competencias clínicas y de trabajo individual, necesitan del complemento de otras competencias de orientación más grupal. La interrogante a resolver no es determinar si un área de especialización de la psicología es más relevante que otra, sino cómo formar a un profesional psicólogo con un dominio idóneo de las competencias que el medio laboral demanda.

También se presenta como relevante la exploración de las razones por las cuales profesionales y estudiantes valorizan con menor intensidad la competencia referida a la

investigación científica, sobre todo cuando se está inmerso en un mundo globalizado en que el conocimiento se renueva continuamente.

PARTE II.
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

Diseño de la investigación

Una vez revisados los antecedentes teóricos y presentada la propuesta de un modelo comprensivo de competencias *ad hoc* para la presente investigación, planteamos a continuación la parte empírica de la presente tesis doctoral, compuesta por las secciones de diseño de investigación, método, resultados, discusión y conclusiones. El presente capítulo se dedica al diseño de investigación, en el que presentamos la identificación del problema, los objetivos de la investigación empírica y la descripción del diseño, con la finalidad de arrojar comprensión a la base del presente estudio de investigación.

4.1. Problema

Nuestro problema de investigación encuentra su origen en la inquietud surgida a propósito de la observación de la realidad del mundo profesional y académico-educativo de

la Psicología, extendido a la identificación y evaluación continua del perfil competencial del psicólogo generalista y especializado.

Anteriormente se ha descrito la dificultad de definir y catalogar las competencias, así como de encontrar un modelo comprensivo. Aún hoy cabe plantearse si estamos todos hablando de lo mismo al referirnos a este constructo, ¿cuál es el criterio y el nivel con el cual podemos decir que un profesional en Psicología posee el perfil competencial requerido para el desempeño de su actividad?. De ahí surge el primer fundamento al problema de investigación, qué medimos, cómo lo medimos y para quién lo medimos.

El segundo fundamento tiene relación con el cimiento institucional y educacional de las competencias del psicólogo. Nuestra preocupación surgió al contemplar como un dominio conceptual y aplicado de tanta relevancia para el ámbito educativo y organizacional distaba de ajustarse al definido en el EEES para el Graduado en Psicología tanto a nivel generalista como por especialidades y según el centro de estudios. Así pues desde nuestro análisis y perspectiva, consideramos que sería factible y lógico que el instrumento de medida se ajustara a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología y no a las diferentes interpretaciones realizadas por cada centro educativo e institucional.

Nos parece importante señalar que, dado que la incorporación al ámbito laboral de los estudiantes de Psicología es inmediata, desde el mismo momento en el que terminan, ya sea como becarios, en prácticas o con contrato laboral, su recorrido profesional está en continuo desarrollo y aprendizaje; en junio y en julio muchos pasan a ocupar puestos sustituyendo a otros profesionales en su periodo vacacional, y se enfrentan rápidamente con una realidad y a diferentes situaciones que ya no son simuladas o tuteladas sino que son ellos los que tienen toda la responsabilidad, deben dar respuestas adecuada a los diferentes contextos en los que trabaja un psicólogo. Por otro lado, verificar que esas

competencias adquiridas se han ido desarrollando y alcanzando niveles altos en profesionales del sector con amplia experiencia es un reto adicional. Es necesario, por ello, disponer de instrumentos válidos y fiables de evaluación que permitan demostrar, no sólo lo que exige el Ministerio a efectos de garantía de calidad de las titulaciones universitarias, sino también lo que exige el COP, Europsy, la sociedad y lo que moral y profesionalmente estamos obligados a ofrecer.

El carácter fundamental de la definición y valoración de las competencias del título y su repercusión sobre otros apartados del proyecto ha llevado consigo una notable dificultad en la realización de un instrumento o cuestionario fiable y válido. Esta complejidad se deriva también de la variedad de aproximaciones a la definición de las competencias para el titulado o graduado en Psicología, que existen o que se están desarrollando en la actualidad. Existen, asimismo, como ya hemos relacionado anteriormente, catálogos de competencias procedentes de la American Psychological Association de Estados Unidos, de la British Psychological Association, así como del proyecto Europsyc-T, auspiciado desde la Unión Europea y que pretende establecer unos estándares mínimos comunes de la profesión del psicólogo en Europa.

Basándonos en los dos fundamentos expuestos anteriormente, nuestro problema es el siguiente: ¿es posible construir un instrumento que mida de modo fiable y válido el perfil competencial del psicólogo especializado y generalista acorde a lo que exige la normativa, el EEES y lo que, en definitiva, espera la sociedad de los Profesionales de la Psicología?.

Habida cuenta del problema de investigación, las preguntas que guiaron el desarrollo de esta tesis doctoral fueron las siguientes:

- ¿Cuál es la fiabilidad y validez del instrumento de medida propuesto?

- ¿El instrumento elaborado se ajusta a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología? ¿De qué modo las competencias profesionales auto y heteroevaluadas por los psicólogos permiten apreciar que éstas se agrupan según las áreas de incumbencia clásicas del psicólogo?.
- ¿Cuál es la amplitud e intensidad de la relación entre la autoevaluación y heteroevaluación de competencias del psicólogo? ¿Existe correlación entre la autopercepción que un psicólogo tiene sobre su perfil competencial y la evaluación que realizan de su trabajo?
- ¿Existen diferencias significativas en los perfiles competenciales de los profesionales en Psicología según variables sociodemográficas, laborales y educacionales?

4.2. Objetivos

Habida cuenta de nuestro problema de investigación y de las preguntas que nos planteamos, formulamos los siguientes objetivos para el estudio empírico de esta tesis doctoral:

Objetivo 1. Nuestro primer reto planteado de cuál es la fiabilidad y validez del instrumento de medida propuesto nos conduce al primer objetivo centrado en la importancia de la medida, es decir, construir un instrumento válido y fiable de evaluación de las competencias del psicólogo generalista y especializado.

Tal y como hemos indicado en la presente memoria muchos han sido los autores que han propuesto metodologías para la determinación de competencias laborales (Jiménez, 1997; Ducci, M., 1997; Cuesta Santos, 2001). Recordemos que algunos autores como, Levy Leboyer (1997) dedican un espacio al tema de la evaluación de competencias. Desde

la perspectiva de esta autora, el diagnóstico de competencias implica también diagnosticar los medios útiles para adquirirlas.

Los primeros antecedentes de técnicas cuantitativas los encontramos en ciertos instrumentos que apuntaban a introducir en la evaluación alguna de las características de las competencias o predictores del rendimiento en el contexto laboral, tal es el caso del EPI Inventario de la Personalidad de Eysenck y Eysenck (1973). Años más tarde un avance lo constituye el procedimiento propuesto por Kaplan y Norton (1992) conocido como Cuadro de Mando Integral (Balance Score) y en el que se agregan indicadores de competencias a los indicadores de resultados.

Desde hace algunos años, se ha incrementado el número de organizaciones e instituciones interesadas en evaluar a sus miembros más que por el cumplimiento de las tareas, por las competencias que estos sean capaces de demostrar en el desempeño de sus funciones, desarrollándose instrumentos como 16PF-5 de Cattell et al. (1995), SOSIA Gestión de competencias de Gordon y ECPA (2010), BIP Inventario Bochum de Personalidad y Competencias de Hossiep y Parchen (2006), COMPETEA de Arribas y Pereña (2011), entre otros.

Centrando el tema de la evaluación de competencias en el colectivo que nos ocupa, nos planteamos una revisión de la literatura científica e investigadora en el campo de las competencias del psicólogo, encontrando un área totalmente desierta. Esta falta de investigaciones puede ser debida a que el posicionamiento y valoración social de la Psicología como disciplina científica y como profesión es un proceso permanente y dinámico que obedece, por un lado, a los cambios que experimenta la sociedad y las nuevas problemáticas, demandas y desafíos que de ellos emergen, y por otro, a la efectividad y claridad con que la ciencia y profesión responden a ellos. Pero lo anterior también permite que la sociedad diferencie claramente el aporte del psicólogo del de otros profesionales afines (Moyano y Juliá, 2013).

El carácter fundamental de la definición y valoración de las competencias del psicólogo generalista y por especialidades y su repercusión sobre otros apartados del proyecto ha llevado consigo una notable dificultad en la realización de unos instrumentos fiables y válidos. Esta complejidad se deriva también de la variedad de aproximaciones a la definición de las competencias para el titulado/graduado en Psicología, que existen o que se están desarrollando en la actualidad. Varios autores (COP, 1998; Hernández, A., 1999; Hernández, A. 2003; Rodríguez, S. et al., 2003; ANECA, 2005) y universidades españolas (Universidad de Murcia, 2001; Universitat Ramon Llull, 2002-2003; Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003; Universidad Autónoma de Madrid, 2004) han ido desarrollado investigaciones en los últimos años relacionados con las competencias del psicólogo, perfiles, sus estudios, recorrido, evolución y situación laboral.

Existen, asimismo, los citados catálogos de competencias que pretende establecer unos estándares mínimos comunes de la profesión del psicólogo en Europa. Es evidente que estas fuentes de información comparten una parte de su definición de competencias para el título, pero difieren también en la orientación con la que están confeccionadas. No obstante, pese a las diferencias entre los distintos enfoques sobre competencias, el instrumento que se ha elaborado para este trabajo ha intentado ser una cierta recapitulación sobre la información aportada desde diferentes fuentes.

De este modo, se optó por considerar como punto de partida básico el conjunto de competencias específicas definidas en el proyecto Europsyc-T, las desarrolladas por Roe en colaboración con Bartram (Roe, 2002; Bartram y Roe, 2005; Roe, 2003) y por la ANECA (2005). Este conjunto de competencias se complementó con otras referidas a conocimientos básicos específicos, aportadas por los estudios en las universidades citadas.

La consideración de las fuentes anteriormente indicadas dio como resultado la metodología de evaluación de las competencias del psicólogo generalista y especializado propuesta para este trabajo.

Objetivo 2. Nuestro segundo reto radica en si el instrumento elaborado se ajusta a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología, a la normativa y a las demandas del colectivo profesional. Para ello, planteamos revelar las competencias profesionales requeridas por la comunidad profesional en cuatro áreas diferentes del quehacer profesional del psicólogo (clínica, educación, intervención social y comunitaria y trabajo/organizaciones y recursos humanos), a través de la autoevaluación y la heteroevaluación de sus competencias.

Tal y como se ha detallado en la parte teórica de este trabajo el Colegio Oficial de Psicólogos desarrolló una labor de clarificación de los roles profesionales de la Psicología (COP, 1998), estableciendo los principales ámbitos de actuación y determinando finalmente cuatro áreas o ámbitos de actuación (Psicología clínica, Psicología de las organizaciones y los recursos humanos, Psicología educativa y Psicología de la intervención social y comunitaria).

Castro (2004) en una investigación en la que participaron 499 psicólogos a quienes se les administró una encuesta de autoevaluación, concluye que una clara aproximación a las competencias profesionales autopercebidas por los graduados permite apreciar que éstas se agrupan según las áreas de incumbencia clásicas del psicólogo.

Por otra parte, recordemos que el EEES supuso estructurar las enseñanzas universitarias en tres niveles, y a partir del curso 2008-2009 los títulos adaptados al EEES serían los de grado, máster y doctorado. En el marco del EEES, las titulaciones se orientan a la adquisición de las competencias correspondientes a los perfiles profesionales y académicos en los que se inspiran. Esto implica la combinación de un conjunto de

conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que permiten a un titulado afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

En julio de 2004, las universidades españolas que impartían la titulación de Psicología presentaron el Proyecto de diseño de Plan de Estudios y Título de Grado en Psicología, subvencionado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En este proyecto se hacía una propuesta de plan de estudios, teniendo en cuenta los recursos actuales para la formación del psicólogo, un análisis de los estudios afines en Europa, la demanda de los estudios de Psicología en las diferentes universidades, los estudios de inserción laboral de los titulados en Psicología, un análisis de competencias en relación con los perfiles profesionales y los objetivos del título de grado. En enero de 2006, el Ministerio publica las fichas técnicas de propuesta de Título Universitario de Grado en Psicología con una estructura de 180 créditos de formación académica básica y 60 créditos de formación adicional de orientación académica o profesional, de los cuales, al menos 30 créditos deben distribuirse entre el prácticum y el trabajo fin de carrera. En total, 240 créditos que son equivalentes a cuatro años de estudios universitarios para alcanzar el Grado en Psicología. La distribución de materias propuesta en las fichas no se ajustaba exactamente al proyecto presentado a la ANECA, pero respetaba, en parte, los módulos establecidos.

Bajo el paraguas del EEES, el proyecto "*EuropsyT: A European Framework for Psychologists Training*" ha tenido como objetivo principal formular un marco general para orientar el diseño y desarrollo de los currícula para la formación de los psicólogos profesionales en Europa. Y el proyecto "*EuroPsy: Developing an European Diploma of Psychology*" persigue el establecimiento de un Diploma Europeo que acredite las competencias de los profesionales con el fin de hacer más transparente su cualificación en

el ejercicio profesional, contribuyendo así a que la libre circulación y la garantía de calidad sean factores que se refuercen uno al otro.

Existen, asimismo, catálogos de competencias procedentes de la American Psychological Association de Estados Unidos, de la British Psychological Society (2001), así como el citado proyecto Europsyc-T (Lunt et al., 2001), auspiciado desde la Unión Europea y que pretende establecer unos estándares mínimos comunes de la profesión del psicólogo en Europa (Lunt, 2002; Peiró y Lunt, 2002; Peiró, 2003), y el estudio más actualizado del Europsy de estándares y calidad en educación para psicólogos (Lunt et al. , 2015).

Tomando como referencia todas las fuentes expuestas anteriormente los instrumentos elaborados en este trabajo intentan ajustarse a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología.

Objetivo 3. Nuestro tercer reto se centra en cuál es la amplitud e intensidad de la relación entre la autoevaluación y heteroevaluación de competencias del psicólogo. En otras palabras, si existe correlación entre la autopercepción que un psicólogo tiene sobre su perfil competencial y la evaluación que realizan de su trabajo.

Castro (2004) apuntó que a medida que se avanza en la profesión se observa una autopercepción de mejor dominio de las competencias y las competencias profesionales que discriminan más a los grupos según los años de graduación son las relacionadas con el área clínica exclusivamente. En cuanto a los perfiles profesionales predominantes se observa que los graduados con mayor antigüedad en la profesión autoperciben una alta competencia casi exclusivamente, en el área clínica y una baja autopercepción de capacitación en todas las demás, inclusive en las áreas de contenido clínico más moderno.

Objetivo 4. Se centra en identificar la existencia o no de diferencias significativas entre los profesionales en Psicología según se introdujeran variables discriminantes como

antigüedad de ingreso en los estudios de Grado, años de experiencia, categoría laboral, edad, sexo, universidad de obtención del título, especialidad y categoría profesional.

Relacionado con este último objetivo planteamos la hipótesis de que existirán diferencias significativas (tal y como apuntan estudios previos) entre los profesionales en Psicología según se introduzcan variables discriminantes como antigüedad de ingreso en los estudios de Grado, años de experiencia, categoría laboral, edad, sexo, universidad de obtención del título, especialidad y categoría profesional.

Debido a la ausencia de investigación introduciendo la fecha de obtención del título como elemento diferenciador en los niveles de competencias, hemos intentando profundizar más y por ello hemos tomado como referencia dos encuestas de empleadores en el ámbito europeo: el Eurobarómetro de la Comisión Europea (The Gallup Organization, 2010) titulado “Employers’ perception of graduate employability” y el estudio del Reino Unido (Winterbotham et al., 2014) UK Commission’s Employer Skills Survey 2013: UK Results. Ambos estudios tienen en común con el presente que han llevado a cabo encuestas a empleadores para obtener información de la valoración de los mismos sobre las competencias de universitarios, trabajadores y recién titulados, respectivamente, aunque no especifique el tipo de estudios.

Dichas investigaciones también coinciden en centrarse en competencias genéricas y transferibles en distintos ámbitos, ya que los empleadores han contestado haciendo referencia a trabajadores de diferentes ámbitos de estudio. Los informantes de las empresas e instituciones son los responsables de selección y contratación, o bien las personas con mayor contacto laboral con los contratados. Las competencias valoradas incluyen competencias teóricas, prácticas, cognitivas, de gestión personal, instrumentales, interpersonales y de actitud y ética profesional. Puesto que la encuesta va dirigida a empleadores que valoran las competencias de graduados provenientes de diferentes

ámbitos de estudio, se han considerado las competencias establecidas como relevantes para la actividad laboral en términos generales, dejando de lado competencias específicas de cada campo, tal como se ha hecho en otros estudios (Freire Seoane, 2007).

Los principales resultados del estudio del Eurobarómetro en relación con la valoración de las competencias de los recién graduados destacan el aprobado general. Las competencias con las que los empleadores están más satisfechos son las herramientas informáticas, la responsabilidad en el trabajo, el trabajo en equipo, la formación teórica y la capacidad de aprender. Las competencias que presentan un menor grado de satisfacción por parte de los empleadores son las habilidades de negociación y el liderazgo y aseguran que no es un hecho sorprendente, ya que son competencias interpersonales asociadas a posiciones más altas y a perfiles con más experiencia laboral.

En el ámbito de España, las encuestas a empleadores llevadas a cabo hasta ahora se han focalizado en los graduados de una universidad concreta o bien incluyen un número reducido de empresas e instituciones (ANECA, 2004; Freire Seoane, 2007; García García, 2007; Freire Seoane et al., 2011; Observatorio Ocupacional Universitat Jaume I, 2005; Observatorio del Mercado de Trabajo, 2008; UPC, 2004; Vicerrectorado de Empleo de la UPV, 2004). En concreto el Sistema Universitario Catalán (SUC) se convierte en el primer sistema universitario de España en disponer de información sobre las competencias de los titulados tanto desde la perspectiva de los graduados como de los empleadores. La riqueza de información y diversidad aportada por las dos partes implicadas (graduados y empleadores) ofrece una fotografía más fiel a la realidad sobre la empleabilidad de los graduados. Además, permite a las universidades y a la sociedad una reflexión basada en la evidencia para orientar a los recién graduados y mejorar los planes de estudios universitarios, tal como ocurre en otros países líderes en la materia (ACNielsen Research Services, 2000; Mourshed et al., 2012).

Por otro lado, Castro (2004) indica que las competencias profesionales que discriminan más a los grupos según los años de graduación son las relacionadas con el área clínica exclusivamente. En cuanto a la institución de graduación, tanto para estudiantes como para profesionales, no permite discriminar la capacitación en las diferentes áreas del quehacer psicológico. Existe una leve tendencia en las universidades privadas a la capacitación en competencias relacionadas con la evaluación psicológica, el psicodiagnóstico y los conocimientos más actualizados, comparadas con las públicas en las que existe más tradición de modelos más clásicos y relacionados con el área clínica. En términos generales se observa un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos. Además, este autor lanza una afirmación controvertida y es que desde el punto de vista de aquellas personas que contratan y evalúan a psicólogos, en términos generales se puede afirmar que el perfil promedio no ofrece aquello que las instituciones requieren.

4.3. Diseño

Dado que el objetivo del presente trabajo de investigación es elaborar y validar un instrumento válido y fiable de evaluación de las competencias del Psicólogo generalista y especializado, así como revelar las competencias profesionales requeridas por la comunidad en cuatro áreas diferentes del quehacer profesional del psicólogo, aportar evidencia empírica acerca del ajuste/correlación entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las competencias que se autoperciben los psicólogos e introducir variables discriminantes para ver su impacto según la autopercepción de las competencias, decidimos realizar el proceso de contrastación empírica de las hipótesis mediante un diseño de tipo ex post facto.

Así, mediante este diseño buscamos relacionar empíricamente variables que existen en la realidad (y que no pueden ser manipuladas) por medio de diversas técnicas de análisis estadístico. A continuación en la Tabla 4.1. listamos las variables incluidas en este estudio.

Tabla 4.1.

Variables incluidas en el estudio

Datos biográficos y laborales del evaluado.
– Sexo
– Años de antigüedad
– Centro/universidad de obtención Licenciatura/Grado
– Máxima titulación obtenida
– Puesto actual
– Años de experiencia total
Datos biográficos y laborales del evaluador.
– Sexo
– Años de antigüedad
– Máxima titulación obtenida
– Puesto actual
– Antigüedad en el puesto actual
– Años de experiencia total
Competencias Generales o Transversales (rellenado por evaluado y evaluador)
– Definición y establecimiento de objetivos
– Evaluación y diagnóstico
– Intervención
– Valoración
– Desarrollo de productos y servicios
– Comunicación
Competencias Específicas o Personales (rellenado por evaluado y evaluador)
– Compromiso ético y deontológico
– Gestión de conflictos y situaciones difíciles
– Análisis y síntesis
– Calidad y excelencia
– Trabajo en equipo
Competencias por especialidades (rellenado por evaluado y evaluador)
– Perfil Psicología del Trabajo/Organizaciones y Recursos Humanos
– Perfil Psicología Clínica
– Perfil Psicología de la Educación
– Perfil Psicología de la Intervención Social y Comunitaria
Autoevaluación 2 (rellenado exclusivamente por el evaluado)
– Comunicación
– Trabajo en equipo
– Capacidad de análisis
– Orientación al cliente
– Orientación a resultados
– Toma de decisiones
– Planificación y organización

En congruencia con lo anterior, podemos sostener que nuestro estudio adopta una estrategia no experimental, que, según Stone-Romero y Rosopa (2004), pretende establecer la relación entre las variables involucradas, sin manipularlas, pero controlando y midiendo tal asociación con métodos estadísticos.

Por último, nuestro estudio también pretende conocer, mediante el uso de técnicas multivariantes, el potencial explicativo que tienen las variables independientes sobre las variables dependientes, procurando identificar la mejor configuración posible de las primeras que ayuden a entender la relación con las segundas (Huberty, 2003).

CAPÍTULO 5

Estudio empírico

En este capítulo describiremos cómo se llevó a cabo el estudio para contrastar empíricamente las hipótesis de nuestra investigación, es decir, el método, para posteriormente dar cuenta de los principales resultados obtenidos.

5.1. Método

Una vez referenciada e ilustrada la perspectiva teórica, metodológica y las hipótesis que guiaron nuestra investigación procederemos en este apartado a dar algunas particularidades de los participantes, instrumentos y formas en los que fueron hechos los análisis. Trataremos de dar claridad al lector de la fase eminentemente empírica del estudio.

5.1.1. Participantes

El estudio empírico se llevó a cabo con una muestra de 372 psicólogos ejercientes evaluados procedentes de toda España y pertenecientes a las 4 especialidades descritas (Psicología clínica, Psicología de la educación, Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos y Psicología de la intervención social y comunitaria). Estos participantes reportaron su percepción (autoevaluación) acerca del nivel de desarrollo de

sus competencias transversales o generalistas y específicas (estas últimas según su área o especialidad) por medio de un cuestionario de autoinforme; y a su vez recibieron una valoración del desarrollo de sus competencias por parte de sus respectivos jefes directos/supervisores/coordinadores a través de otro cuestionario diseñado para tal efecto (heteroevaluación). En la Tabla 5.1 se encuentra la descripción de las características de la muestra.

Tabla 5.1.

Estadísticos descriptivos de las características de la muestra

Variable	Categorías	EVALUADOS / PARTICIPANTES (372)	EVALUADORES (68)
SEXO	Mujeres	71.0% (264)	61.8% (42)
	Hombres	29.0% (108)	38.2% (26)
EDAD	Años	35.70 \pm 8.76 (rango: 24 – 62)	46.43 \pm 6.94 (rango: 36 – 62)
TITULACIÓN	Licenciado/Grado	39.0% (145)	7.4% (5)
	Máster	53.2% (198)	72.1% (49)
	Doctorado	7.8% (29)	20.6% (14)
TIEMPO DESDE TITULACIÓN	Años	11.15 \pm 7.32 (rango: 1 – 35)	23.07 \pm 6.63 (rango: 14 – 35)
CENTRO LICENCIATURA	UAM	29.3% (109)	-
	UCM	29.0% (100)	-
	Comillas	9.9% (37)	-
	UNED	8.9% (33)	-
	UB	5.9% (22)	-
	Islas Baleares	3.8% (14)	-
	Murcia	2.4% (9)	-
	Deusto	2.4% (9)	-
	País Vasco	1.9% (7)	-
	Salamanca	1.9% (7)	-
	Otras universidades	4.6% (17)	-
PUESTO ACTUAL	Psicólogo/Técnico	75.8% (282)	4.4% (3)
	Coordinador/Supervisor	18.5% (69)	60.3% (41)
	Director	5.6% (21)	35.3% (24)
ANTIGÜEDAD PUESTO ACTUAL	Años	-	9.19 \pm 4.76 (rango: 2 – 22)
EXPERIENCIA	Años	10.37 \pm 8.38 (rango: 0 – 35)	19.13 \pm 5.27 (rango: 11 – 33)

Nota: N=372 (evaluados/participantes). N=68 (evaluadores/jefes directos)

La cantidad de jefes directos que evaluaron los niveles competenciales de desempeño de los participantes fue de 68, siendo el número promedio de evaluados por

cada jefe directo (tramo de control para el estudio) de 5,5 profesionales, con un mínimo de 3 y un máximo permitido de 10.

Los participantes de ambos grupos pertenecían a distintos niveles organizativos, incluyendo directivos, mandos medios y cargos operativos (técnicos), con una amplia heterogeneidad en cuanto a sus puestos de trabajo, sectores (público y privado) y tipo de empresa (empresas de servicios, consultoras, recursos humanos, gestión, Administraciones Públicas, centros de enseñanzas, hospitales, gabinetes, ONGs, centros de investigación, etc.) De este modo, la muestra quedó conformada por un amplio espectro de puestos de trabajo provenientes las 4 especialidades estudiadas.

La edad promedio de los participantes fue de 35.70 años ± 8.76 (IC al 95% de confianza: 34.81 – 36.59) dentro del rango de entre 24 y 62 años con mediana 34 (DT: $\pm 8,76$); la variable se diferencia significativamente del modelo de la normal ($P < .001$ en el test KS de bondad de ajuste) debido sobre todo a la asimetría positiva observada con más presencia de participantes jóvenes (entre 22 y 34 años). En la muestra de los 68 evaluadores, la edad media es superior: 46.43 años ± 6.94 (IC al 95%: 44.75 – 48.11) dentro de un rango de entre 36 y 62 años con mediana 45 (DT: $\pm 6,94$). Esta variable tampoco se acomoda al modelo normal ($P < .01$ en el test KS) en parte debido también a la asimetría positiva principalmente debido a la presencia de casos de menor edad (entre 36 y 44 años).

En cuanto a la composición del colectivo estudiado, la mayoría las mujeres, un 71% (N=264 mujeres) entre los profesionales autoevaluados y un 29% (N=108 hombres), lo que sencillamente representa la actual presencia mayoritaria de mujeres ejerciendo como psicólogas en España.

Con respecto a los evaluadores, sucede algo similar, son mayoría las mujeres: un 61,8% (N=42) mujeres y un 38,2% (N=26) hombres.

En cuanto al nivel de estudios, para participar en la investigación los participantes tenían que tener estudios mínimos de Licenciatura/Grado en Psicología. En la muestra de autoevaluación, algo más de la mitad de los participantes (53.2%) tienen titulación de máster más otro 7.8% (29) que son doctores. El resto (un 39%) solo presentan título de licenciado/grado.

Si tenemos en cuenta la procedencia, la universidad más representada es la UAM (Universidad Autónoma de Madrid) (29.3%; 109 casos) seguida muy de cerca de la UCM (Universidad Complutense de Madrid) (19%; 108), de las demás ninguna llega al 10% (Comillas, UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad de Salamanca, Universidad de País Vasco, Universidad de Murcia, Universidad de Deusto, etc.). Para calcular el tiempo desde la titulación se ha fijado como fecha de referencia para todos los participantes el 30 de junio de 2014 y se ha restado de la fecha por ellos indicada como fecha de término de los estudios. Se ha expresado en años conservando la parte decimal. Entre los participantes autoevaluados, la media es de 11.15 ± 7.32 (IC al 95%: 10.40 – 11.91; rango: 1 a 35 años, con mediana 10.7) claramente menor que la media de los evaluadores que es de 23.07 ± 6.63 (IC al 95%: 21.46 – 24.67 en el rango 14 – 35 con mediana 21).

Respecto al puesto o cargo ocupado casi un 76% (N=282) de los participantes ocupan puesto de técnicos/psicólogos. Y la media de los años de experiencia es ligeramente superior a 10 (10.37 ± 8.38 ; IC al 95%: 9.51 – 11.22; en el rango 0 a 35).

Dentro de la muestra de evaluadores también era necesario que todos fueran Licenciados/Graduados. Además un 72.1% (N=49) tienen un título de máster junto a otro 20.6% (N=14) que son doctores, por lo que apenas hay sujetos cuyo nivel de estudios sea el de licenciados/graduados. Más del 95% ocupan puestos de dirección (N=24; 35.3%) o

de coordinación y supervisión (N=41; 60.3%). La antigüedad media en el puesto actual que ocupan es de poco más de 9 años (9.19 ± 4.76 ; IC 95%: 8.04 – 10.34; rango: 2 – 22) mientras que su experiencia se acerca a los 20 años de media (19.13 ± 5.27 ; IC 95%: 17.86 – 20.41; rango: 11 – 33).

5.1.2. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos, uno destinado a la autoevaluación de competencias por parte de los participantes y, otro dirigido a la evaluación de competencias de los mismos, tarea que fue responsabilidad de sus respectivos jefes directos/coordinadores/supervisores.

Puesto que el peso fundamental del presente trabajo de investigación es la creación de nuevos instrumentos de medida para la autoevaluación y heteroevaluación de competencias de psicólogo, la parte destinada a la validación de los mismos es la principal. El instrumento elaborado denominado CompePsy se dividió en: escala de autoevaluación de competencias, escala de heteroevaluación de competencias y adaptación de COMPETEA.

El análisis comienza con el estudio de la validez de constructo (factorial, o estructural) de dichos instrumentos. Para ello se va a emplear en primer lugar el procedimiento de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para posteriormente revisar estos resultados con el correspondiente Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Para el estudio estadístico se utilizó el software: IBM SPSS Statistic, versión 22 junto a la ampliación de SPSS denominada AMOS-22 para la realización del AFC.

5.1.1.1. Autoevaluación de competencias

Para introducir la descripción de este instrumento recordemos que en la autoevaluación es la propia persona quien atribuye un juicio al desarrollo de sus

competencias siempre considerándolas con base en los propósitos de la formación, los criterios de desempeño y las evidencias requeridas. La autoevaluación promueve la construcción de autonomía en el trabajador, el autoconocimiento, en el sentido de que posibilita reconocer qué competencias se tiene desarrolladas y en qué nivel.

En el presente trabajo la autoevaluación se ha evaluado utilizando un instrumento elaborado *ad hoc*, que constaba de dos partes, la primera reflejaba las competencias y niveles estudiados y analizados por los expertos teniendo como referencia la ANECA, Europsy, Bartram y Roe, etc; y la segunda parte reflejaba una extracción y adaptación del instrumento COMPETEA (Arribas y Pereña, 2009).

Dado que no contábamos con un instrumento que fuera capaz de medir integralmente las competencias definidas y estipuladas en función de nuestras fuentes de estudio, decidimos elaborar uno propio, que denominamos CompePsy. La razón para tal nombre es simple, nos pareció apropiado tomar la raíz del término “compe” (del término competente) y unirlo a “Psy”, procedente del acrónimo de Psicología.

El proceso de construcción del instrumento comenzó con una amplia revisión de la literatura científica del término competencia, su evolución, medición y el ámbito de estudio en el que queríamos acotarlo: la Psicología, justificación expandida que presentamos en el capítulo conceptual correspondiente. Una vez que los constructos estuvieron debidamente delimitados y las fuentes de análisis de competencias del psicólogo debidamente contrastadas y comparadas, procedimos a la confección de los ítems, todo ello como se detalla en el apartado de procedimiento (apartado 5.1. utilizando el Método DACUM o Panel de expertos. Decidimos que el formato de respuesta más adecuado para nuestros ítems de desempeño individual era una combinación entre el formato de respuesta tipo Likert y el formato de respuesta de anclaje conductual de las escalas BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales o Escalas de calificación referida a conductas) (Smith y Kendall,

1963). Éstas últimas son un tipo de escala de calificación del desempeño en la cual los puntos o valores son descripciones de comportamiento (Bernardin y Smith, 1981; Viswesvaran, 2001). Por otro lado, recordemos que como expusimos en la parte teórica de este trabajo, los certificados EuroPsy (2005), exponen una serie de procedimientos para determinar el perfil Europsy, estableciendo 4 categorías de evaluación.

Tomando como referencia estas fuentes, el formato de respuesta de nuestros ítems se mantiene cerca del formato tipo Likert, pero sin ajustarse exactamente a él, tendiendo más al de las escalas BARS. En nuestro caso el formato de respuesta es de 1 a 4, y en lugar de señalar el grado de acuerdo o de frecuencia del criterio, se desarrolló una descripción de indicadores que reflejara si el candidato poseía el nivel 1 (ausencia del indicador propuesto) o el nivel 4 (amplio dominio del indicador o excelencia en la ejecución de la competencia). Más adelante ilustraremos algunos ejemplos concretos de ítems en cada instrumento.

El instrumento *ad hoc* consta de 93 ítems distribuidos en 6 escalas que permiten medir las competencias. Los ítems consisten en una serie de afirmaciones que permiten al participante determinar si su nivel es bajo, medio, alto o muy alto, con cuatro puntos de valoración, donde 1 indica nivel bajo y 5 nivel muy alto.

Veamos a continuación cada una de las dimensiones/factores del instrumento:

- Competencias generales y transversales. Este conjunto de competencias responden, a aquellas competencias que son claves, transversales y transferibles en relación a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida. Las competencias genéricas según Yáñez (2006) constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones, siendo de gran relevancia para el Marco Europeo de

Cualificaciones. A continuación se enumeran las subcompetencias que pertenecen a esta competencia:

- *Definición de objetivos*: esta subcompetencia la hemos definido como detectar las necesidades y definir los objetivos, estableciendo un plan operativo a través de acciones que permitan cubrir dichos objetivos. Es valorada a través de 9 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer los principios básicos del establecimiento de objetivos” y “Determinar e identificar las actividades que permitirán alcanzar el/los objetivo/s definidos”.
- *Evaluación y diagnóstico*: definida como establecer e implantar mecanismos de evaluación y diagnóstico a nivel individual, grupal y organizacional, considerando los aspectos científico-técnicos y de calidad de la profesión. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer las distintas herramientas de recogida de la información como entrevistas, cuestionarios, etc.” y “Seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones”.
- *Intervención*: definida como identificar, preparar y realizar intervenciones apropiadas a nivel psicológico, individual, grupal y organizacional, para resolver los problemas manifestados así como para prevenir futuros. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Definir y delimitar los objetivos de la intervención y sus indicadores, contextualizando a cada situación” y “Elaborar el plan de intervención en función del propósito de la misma y elegir las técnicas adecuadas para alcanzar los objetivos”.
- *Valoración*: definida como establecer la adecuación de los programas e intervenciones en términos de cumplimiento del plan de intervención y logro del conjunto de objetivos. Es valorada a través de 4 ítems. Ejemplos

de ítems son “Conocer las técnicas de análisis e interpretación de resultados” y “Analizar e interpretar los resultados de la valoración con la finalidad de mejorar el programa/intervención”.

- *Desarrollo de productos y servicios:* definida como desarrollar servicios y productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes. Es valorada a través de 4 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer cómo seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios” y “Desarrollar servicios o productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes”.
- *Comunicación:* definida como transmitir ideas, información y opiniones de forma voluntaria, clara y convincente, por escrito y oralmente, escuchando y siendo receptivo/a a las propuestas de los/as demás. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Identificar las barreras y obstáculos en la comunicación, así como las personas y situaciones problemáticas” y “Aplicar recursos verbales y no verbales (mirada, postura, movimientos) en el proceso de comunicación”.
- Competencias específicas o personales. Las denominaciones de estas competencias han sido múltiples, por ejemplo posibilitadoras o facilitadoras (Roe, 2002). Este conjunto de competencias son denominadas así porque incluyen capacidades o destrezas individuales y sociales, que tienden a facilitar los procesos de interacción, social, cooperación a nivel social y a nivel individual facilitan el desempeño, la comprensión, relación y análisis. A continuación se enumeran las subcompetencias que pertenecen a esta competencia:

- *Compromiso ético y deontológico*: definida como comprender, sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad, deontología y derecho profesional. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer el código deontológico del psicólogo y el colegio profesional para mantener, promover y defender la deontología” e “Informar y poner en práctica los principios y conductas sobre secreto profesional”.
- *Gestión de conflictos y situaciones difíciles*: definida como resolver eficazmente situaciones, hechos o conflictos en los que se ponen en juego intereses que pueden afectar a las relaciones entre personas o hacer peligrar los objetivos, los intereses o la imagen de la organización. Es valorada a través de 5 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer los estilos y estrategias en la gestión de los conflictos/situaciones difíciles” y “Establecer un plan de acción, según los escenarios, agentes e imperativos del conflicto”.
- *Análisis y síntesis*: definida como reconocer y describir los elementos constitutivos de una realidad y proceder a organizar la información significativa según criterios preestablecidos adecuados a un propósito. Es valorada a través de 4 ítems. Ejemplos de ítems son “Saber cómo establecer vínculos, relaciones causales y consecuencias” y “Ser capaz de establecer vínculos causales complejos, reconociendo varias posibles causas de un hecho, o varias consecuencias de una acción en una cadena de acontecimientos”.

- *Calidad y excelencia:* definida como establecer y mantener un sistema de garantía de calidad y excelencia para la práctica en su conjunto. Es valorada a través de 6 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer los principios de calidad y excelencia, metodologías de análisis, control y mejora de procesos” y “Poner en práctica sistemas de mejora de la calidad de los servicios prestados”.
- *Trabajo en equipo:* definida como establecer relaciones de participación y cooperación con otras personas, compartiendo recursos y conocimiento, armonizando intereses y contribuyendo activamente al logro de los objetivos de la organización. Es valorada a través de 5 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer las diferentes técnicas de participación, motivación y resolución de conflictos dentro del equipo” y “Organizar el trabajo bajo criterios claros y consensuados en los que previamente haya participado el equipo”.
- Competencias por especialidades. De acuerdo con los planteamientos generales del Colegio Oficial de Psicólogos, los proyectos “Europsy- T” y “Europsych- EDP” y del Libro Blanco, indicados a lo largo de este trabajo, son cuatro los perfiles profesionales reconocidos y por lo tanto, los considerados para la elaboración de este instrumento: Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos, Psicología clínica, Psicología de la educación, Psicología de la intervención social y comunitaria. Se solicitaba a los sujetos que se evaluaran únicamente en la especialidad en la que desempeñasen principalmente su actividad profesional. A continuación se enumeran las subcompetencias que pertenecen a este grupo:
 - *Perfil Psicología del trabajo/organizaciones y de los recursos humanos:* definida como intervenir en la interacción entre el individuo y la

organización, tanto en la adecuación/adaptación del individuo al puesto de trabajo como en la mejora de las organizaciones y de ésta con su entorno. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer la dinámica de las organizaciones laborales y los factores psicosociales que intervienen en ellas” y “Realizar tareas de reclutamiento, selección de personal, pruebas y entrevistas e informes finales”.

- *Perfil Psicología clínica:* definida como aplicar los principios, las técnicas y los conocimientos científicos para evaluar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar y prevenir las anomalías o los trastornos mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Conocer distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamientos psicológicos en diferentes ámbitos aplicados de la Psicología” y “Establecer un diagnóstico, identificando el problema comportamental, cognitivo, emocional o social, de la persona/grupo”.
- *Perfil Psicología de la educación:* definida como participar en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir a efectos socioeducativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Reconocer los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje” y “Implementar programas de intervención psicológica y psicoeducativa con fines preventivos, de desarrollo y terapéuticos”.
- *Perfil Psicología de la intervención social y comunitaria:* definida como generar o mejorar aquellas capacidades y habilidades para que las personas,

grupos, instituciones y comunidades, puedan analizar mejor su realidad social, situarse adecuadamente frente a las diferentes opciones que se le presentan y encontrar soluciones idóneas a sus necesidades. Es valorada a través de 7 ítems. Ejemplos de ítems son “Distinguir los campos de intervención, estrategias y técnicas del rol del psicólogo social en el desarrollo de su gestión” y “Proponer, dirigir y desarrollar proyectos de investigación que procuren resolver problemas sociales de relevancia”.

Se diseñó en un primer momento un instrumento inicial de autoevaluación y heteroevaluación. Dicho instrumento contenía 300 elementos que evaluaban 20 competencias (incluidas las especialidades), agrupadas en competencias generales o transversales, competencias específicas o personales y competencias por especialidades.

En el estudio piloto se aplicó dicho instrumento a 15 profesionales. A la vez que se les pedía que contestaran a cada uno de los elementos de acuerdo a su caso particular, se les explicó que la principal finalidad del estudio era la revisión crítica del instrumento y la detección de los elementos que no representaran adecuadamente los contenidos pretendidos o no estuvieran redactados con la suficiente claridad. Con los datos, análisis y opiniones de ese primer estudio se llevaron a cabo varias acciones. En primer lugar se redujo el número de competencias, de ítems y se establecieron 6 escalas. Se eliminaron 107 elementos por varias razones, entre ellas baja homogeneidad con el resto de los elementos de su escala, correlaciones mayores con otras escalas del cuestionario, redacción poco clara o confusa, etc.

Como complemento se utilizó el COMPETEA, un cuestionario de 170 elementos que evalúa 20 competencias clave en el ámbito profesional, agrupadas en 5 áreas temáticas: área intrapersonal (estabilidad emocional, confianza en sí mismo y resistencia a la adversidad), área interpersonal (comunicación, establecimiento de relaciones, negociación,

influencia y trabajo en equipo), área desempeño de tareas (iniciativa, orientación a resultados, capacidad de análisis y toma de decisiones), área entorno (conocimiento de la empresa, visión, orientación al cliente, apertura e identificación con la empresa) y área gerencial (dirección, liderazgo y organización y planificación), junto con una escala para el control de la sinceridad.

Existen multitud de instrumentos para la evaluación de competencias, la mayoría de los cuales suponen una adaptación de rasgos de personalidad al lenguaje competencial. Sin embargo, uno de los objetivos principales en la construcción del COMPETEA fue crear una prueba específicamente diseñada para evaluar competencias y no rasgos de personalidad, respetando estrictamente los conceptos y la terminología propia de este campo, en muchos casos ambigua o poco precisa, en cuanto que diferentes dimensiones comparten aspectos muy relacionados entre sí. La finalidad de utilización de este instrumento complementario integrado en la evaluación fue que funcionara como criterio de validación externa, por estar relacionado con lo que mide el que hemos construido.

Para nuestro estudio se distribuyó el COMPETEA abreviado, extrayendo 7 competencias y 35 ítems (5 ítems en cada competencia). En este caso las competencias evaluadas fueron: comunicación, trabajo en equipo, capacidad de análisis, orientación al cliente, orientación a resultados, toma de decisiones y planificación y organización.

5.1.1.2. Heteroevaluación de competencias

Se trata de la valoración que hace una persona sobre otra respecto de las competencias de otra, considerando los logros y aspectos a mejorar respecto a los parámetros acordados. Partimos del hecho de que las personas pertenecen a distintos niveles, es decir un empleado es evaluado por su jefe/coordinador/supervisor directo.

En el presente trabajo la heteroevaluación también se ha llevado a cabo utilizando un instrumento elaborado ad hoc. La construcción, desarrollo y validación ha seguido el mismo proceso que en la autoevaluación, descrita anteriormente. El formato de respuesta de los ítems en este caso, también es de 1 a 4, determinando el nivel competencial en el que se encontraba el evaluado. La estructura de este instrumento es la misma que para la Autoevaluación, consta de 93 ítems (los mismos que en la Autoevaluación) o serie de afirmaciones que permiten al participante determinar si el nivel del evaluado es bajo, medio, alto o muy alto.

5.2. Procedimiento

Dado que son distintas fases y varios objetivos a desarrollar, así como diferentes metodologías, con el fin de facilitar su comprensión, a continuación se expone el procedimiento utilizado. Se han desarrollado cinco fases, que son las que dan respuesta a los objetivos descritos anteriormente. El esquema seguido queda ilustrado en la Figura 5.1.

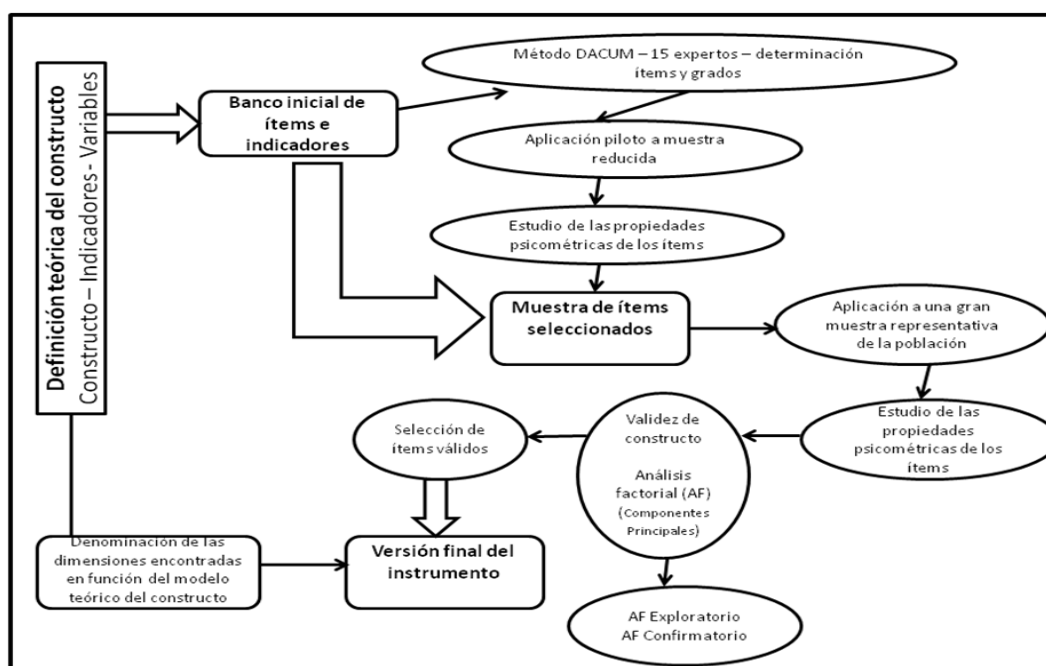


Figura 5.1. Esquema del proceso

En la **primera fase** se procedió a la elaboración de la escala de autoevaluación y heteroevaluación de competencias para el profesional en Psicología (CompePsy). Para ello se utilizó el Método DACUM. Con este método y analizando todas las fuentes de información en materia de competencias del psicólogo, los expertos identificaron las exigencias de conocimientos, aptitudes, habilidades específicas y generales, destreza y actitudes solicitadas para el perfil objeto de estudio. Mediante el taller con psicólogos expertos, se estableció el núcleo del procedimiento para llegar a una matriz de funciones y tareas que el psicólogo debía ser capaz de realizar, complementado con la identificación de conocimientos y habilidades generales, importantes para su trabajo; con comportamientos sociales requeridos. Las reuniones se realizaron en dos jornadas diferentes. Se extrajeron las competencias seleccionadas (en función de las fuentes analizadas) y los elementos que conformaban las tres dimensiones de cada competencia (conocimiento, habilidad y actitud). Se realizaron las siguientes tareas: extraer, de las competencias seleccionadas, los elementos que conforman las tres dimensiones de la competencia: conocimiento (saber), habilidad (saber hacer), actitud/transferencia (saber ser y estar/ saber transferir) y relacionar las competencias seleccionadas con las unidades de competencia definidas para este estudio a través de las dimensiones descritas.

Partiendo de las competencias seleccionadas para el estudio, las dimensiones y los niveles se diseñó el instrumento inicial. Se contó con la participación de 15 profesionales, cuya selección fue intencionada y se realizó atendiendo a los siguientes criterios: estar en posesión del Título de Licenciado/Grado/Máster/Doctor en Psicología, estar en activo en cualquier ámbito de la Psicología y tener al menos 15-20 años de experiencia en dicho ámbito. Dichos profesionales realizaron la primera validación de los instrumentos iniciales, ante un listado de ítems/indicadores. Éstos se agrupaban a modo de escala de evaluación e intentaban describir las evidencias que demostrarían la unidad de competencia, y el

profesional debía indicar el grado de acuerdo sobre la pertinencia de dicho indicador para cada unidad de competencia. Además se dejaba un espacio abierto para recoger la opinión del profesional sobre si era necesario incluir algún indicador más en cada una de las competencias.

El proceso anterior determinó la conformación del instrumento definitivo: x ítems, con x graduaciones o niveles para cada competencia. Los resultados de dicha validación se muestran en el apartado de resultados. La validación y el trabajo de expertos se realizó entre los meses de mayo y junio de 2014.

En la **segunda fase** se procedió a elaborar los instrumentos definitivos de la batería CompePsy y verificar la evaluación de la validez y fiabilidad de la escalas. Tras dicha validación se estableció contacto con el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, los Colegios de Psicólogos autonómicos y provinciales, diferentes asociaciones nacionales y autonómicas de psicología, universidades públicas y privadas, centros sanitarios, centros educativos, ONGS, y empresas privadas. A todos estos contactos se les visitó o contactó telefónicamente para presentarles el objetivo y los instrumentos que conformaban la investigación. El período de establecimiento de contactos y difusión de la información se realizó en los meses de julio y septiembre de 2014. Una vez obtenida su aprobación, que tomó dos meses aproximadamente, el investigador tuvo acceso a la recogida de datos de los participantes, identificados por sus iniciales tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación.

En la **tercera fase** del estudio se procedió a la recogida de datos de los instrumentos. Por un lado, la autoevaluación de los sujetos participantes vía presencial, por correo electrónico y por la modalidad online diseñada ad hoc para los instrumentos, y por

otro lado se recogieron los datos de la heteroevaluación de competencias suministrados por los jefes directos/supervisores/coordinadores de cada participante.

Durante la administración de los instrumentos, tanto en modalidad individual, grupal como on-line, se proporcionó información oral y escrita a los participantes para facilitar su entendimiento del estudio. Además, como se dijo antes, todos los sujetos, participaron de forma voluntaria y desinteresada, dando su consentimiento informado luego de conocer las características del estudio. Asimismo, se les informó que el tratamiento de la información tenía un carácter estrictamente confidencial y relacionado únicamente con los fines académicos del proyecto del cual formaba parte el estudio. Entre las especificaciones e instrucciones para cumplimentar los instrumentos sobre competencias, se decidió establecer una escala de 1 a 4 para medir el nivel de la competencia desarrollado por la importancia dada a cada competencia (1- ausencia del indicador propuesto; 4-amplio dominio del indicador o excelencia en la ejecución de la competencia).

Por último, una vez que fue obtenida la información de los psicólogos participantes, se procedió a establecer contacto con sus respectivos jefes directos, supervisores o coordinadores, comenzando así la **cuarta fase** del estudio. A estas jefaturas se les solicitó valorar las competencias de los participantes por medio del instrumento que diseñamos para tal efecto. Dado que el número de supervisados correspondiente a cada evaluador fue distinto, se proporcionó un tiempo prudente para contestar los protocolos de acuerdo con ese criterio, de dos semanas en el caso de 1 a 5 supervisados y de tres semanas en el caso de un número entre 6 y 10. Una vez completados los instrumentos, éstos fueron devueltos al investigador. Todo el proceso de recogida de datos descrito, incluyendo la primera fase de preparación y difusión, se realizó entre los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014.

En la **quinta fase** del estudio se procedió al análisis de datos, que se detalla en el siguiente apartado.

5.3. Análisis de datos

Para el estudio estadístico se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistic, versión 22 junto a la ampliación de SPSS denominada AMOS-22 para la realización del AFC. El proceso de análisis de datos seguido se ilustra en la Figura 5.2.

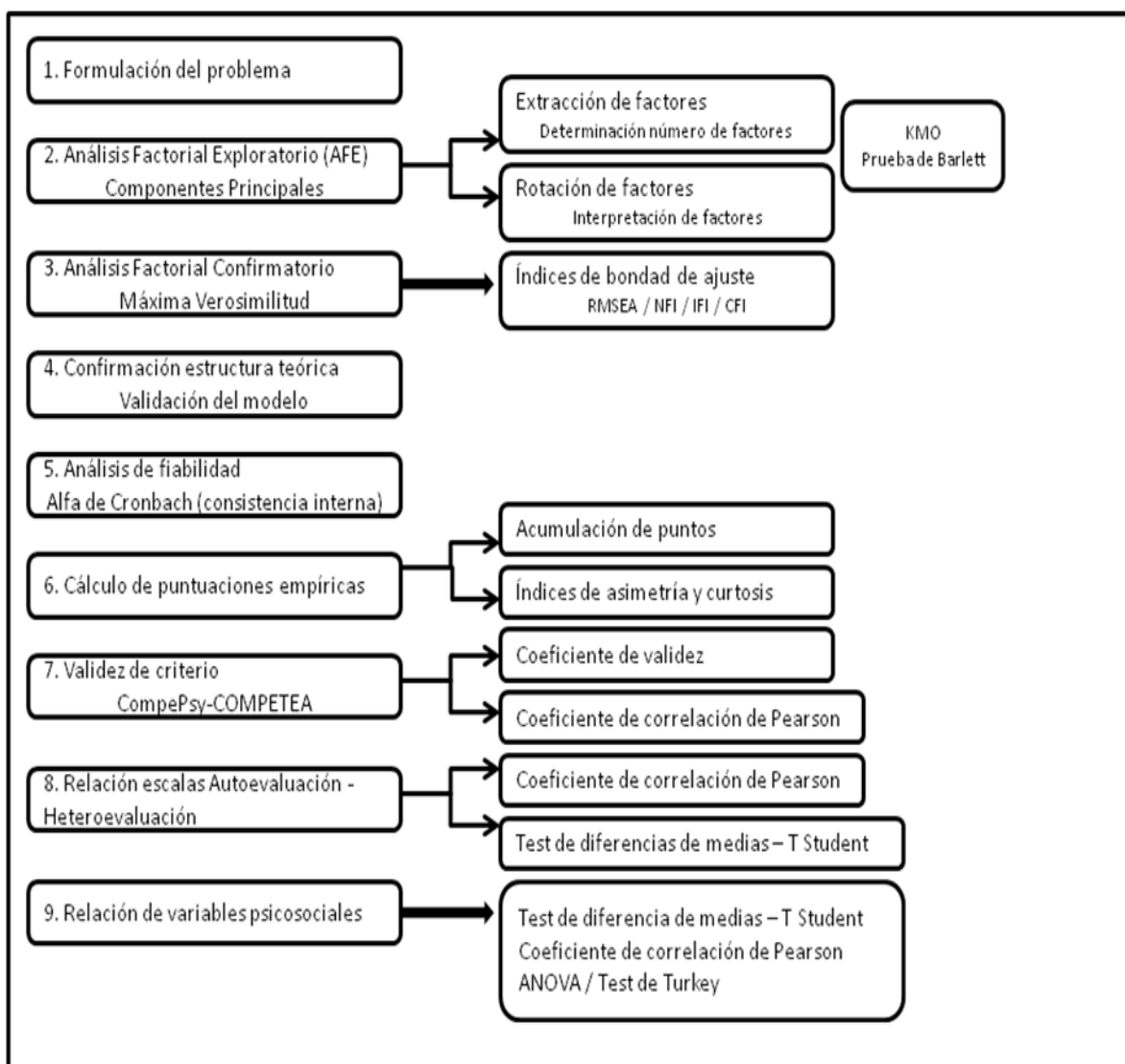


Figura 5.2. Proceso de análisis de datos

Con el objetivo de dar respuesta a los objetivos y problemas planteados en esta investigación, se emplearon una serie de procedimientos de análisis de datos. En concreto se utilizaron:

- Tablas de frecuencias y porcentajes para la descripción de variables categóricas.
- Descriptivos habituales en variables cuantitativas: media, desviación estándar, asimetría, curtosis y bondad de ajuste al modelo de la campana normal de Gauss con el test Kolmogorov-Smirnov.
- Análisis Factorial Exploratorio (AFE), Método de extracción de Componentes Principales y Método de rotación Promax. En concreto se realizaron análisis factoriales de componentes principales de todas las escalas en orden a comprobar sus estructuras factoriales y sus correspondientes índices de fiabilidad.
- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y de ecuaciones estructurales con los constructos medidos probando los modelos que ha brindado la teoría para evaluar los de mejor ajuste mediante el programa estadístico. Partiendo de los análisis factoriales confirmatorios se establecieron tablas de ajustes y, a partir de la teoría que hasta ahora hemos planteado, se establecieron diversas soluciones que nos guiaron en el proceso de análisis.
- Coeficientes de correlación de Pearson.
- Test T de Student para el contraste de diferencia entre medias de datos emparejados.
- Test T de Student de diferencia entre medias de grupos independientes.
- Test Anova de un factor de efectos fijos para el contraste de más de dos grupos, junto al test de pares de Tukey.

- Estimación del tamaño del efecto de las diferencias mediante R-cuadrado.

Para el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida se utilizó el análisis de fiabilidad modelo de consistencia interna mediante alfa de Cronbach (y coeficientes intraclass IC, fiabilidad de los ítems mediante correlación corregida ítem-test) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El primero con el fin de evaluar la consistencia interna y el segundo para evaluar el ajuste o correspondencia de los datos con la estructura factorial interna de los instrumentos.

El nivel de significación fijado es el habitual 5% (significativo si $p < .05$) excepto en el test KS de bondad de ajuste, donde se consideran significativos solo los desvíos graves del modelo, es decir al 1% ($p < .01$).

A la vista de la estructura esperada en el cuestionario, se ha decidió proceder al análisis por secciones; es decir considerando que más que un único instrumento se dispone de un conjunto de ellos, interrelacionados, pero que podrían ser utilizados de forma independiente uno de otro. Y en consecuencia se abordan los análisis de validación considerándolos como instrumentos diferentes (evitando así un factor de confusión entre ítems). En concreto, se ha analizado la validez de constructo (validez factorial o estructural) de los 6 instrumentos por separado.

Hemos de recordar que el AFE es un proceso reiterativo en el que se repite el ciclo de análisis tantas veces como sea necesario hasta encontrar una solución estadísticamente sostenible que encaje con la previsión del modelo teórico de partida. En estas iteraciones se van sacando y reponiendo ítems hasta llegar a la solución final que se considera como la más adecuada. El AFE tiene varias partes: una, previa, de revisión del cumplimiento de las condiciones necesarias para poder utilizarlo; una segunda parte de extracción de factores, que es la que nos indica cuántos componentes/factores o dimensiones teóricos subyacen a

las variables empíricas (ítems). La extracción se puede realizar por diversos métodos. Se optó por el de Componentes Principales por ser uno de los más generalizables y utilizados en la literatura y en Psicología. Pero se comparó la solución que generaba con las que producían otros métodos como máxima verosimilitud, mínimos cuadrados y ejes principales, encontrando que o bien la solución era similar a la de componentes principales, o bien eran soluciones que no tenían correspondencia en el modelo teórico.

Cabe destacar que al iniciar los análisis exploratorios de los ítems, se observó que en todos ellos había alguna respuesta en blanco, es decir que existían datos perdidos. Visto de forma univariante, en cada ítem era pocos: en bastante de ellos menos de 5 (menos del 1.3%) y hasta un máximo de 18 (máximo del 5.5%). Se decidió realizar, antes de los análisis estadísticos, una imputación de los datos faltantes. Procedimiento usual en la estadística para reducir el efecto de la pérdida de información. Para ello se empleó el método de regresión lineal que implementa de forma automática entre sus opciones el software SPSS-22. De esta manera se dispone de una nueva base de datos completos $N=372$ para todos los ítems. Teniendo en cuenta que para cada ítem se ha imputado un máximo de 18 valores (un 5.5%) y la mayoría de las veces fueron menos de 6 valores (<1.6%) el error que puede añadir la imputación estadística de datos es mucho menor que el que se generaba por la presencia de los perdidos. Los resultados que siguen se basan en esta base completa con valores imputados por regresión lineal.

5.4. Resultados

La presentación de los resultados se encuentra organizada en función del proceso de contraste del problema y objetivos del estudio, así como hipótesis del mismo. En esta línea, presentamos cuatro áreas de resultados.

Un primer área que concierne a los resultados obtenidos en cuanto a la fiabilidad y validez del instrumento (dividido en Cuestionario de Autoevaluación de Competencias y el Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias), ligado a nuestro objetivo de elaborar y validar una metodología válida y fiable de evaluación de las competencias del psicólogo generalista y especializado.

Un segundo área, relacionada con el Objetivo 2 planteado y referida a revelar que el instrumento se ajustaba a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología y las competencias profesionales requeridas por la comunidad en cuatro áreas diferentes del quehacer profesional del psicólogo (clínica, educación, intervención social y comunitaria, trabajo/organizaciones y recursos humanos), a través de la autoevaluación y la heteroevaluación de sus competencias. Para ello uno de nuestros hallazgos perseguidos era descubrir que dichas competencias profesionales se agrupan según las áreas de incumbencia clásicas del psicólogo.

Un tercer área dirigida a examinar la intensidad de la relación entre la autoevaluación y heteroevaluación de competencias del psicólogo, determinando si existe correlación entre la autopercepción que un psicólogo tiene sobre su perfil competencial y la evaluación que realizan de su trabajo.

Un cuarto área introduciendo variables discriminantes como antigüedad de ingreso en los estudios de Grado, años de experiencia, edad, sexo, universidad de obtención del título, especialidad y categoría profesional para ver su impacto según la autopercepción de las competencias.

Nuestro primer objetivo fue la creación de un nuevo instrumento de medida para las competencias de psicólogo, por lo que la primera parte de los resultados la dedicamos al análisis de la fiabilidad y validez del instrumento (dividido en Cuestionario de Autoevaluación de Competencias y el Cuestionario de Heteroevaluación de

Competencias). El análisis comienza con el estudio de la validez de constructo (factorial, o estructural) de dicho instrumento. Para ello se va a emplear en primer lugar el AFE para posteriormente revisar estos resultados con el correspondiente AFC realizado con el software AMOS (versión 22).

Como ya hemos comentado, se decidió proceder al análisis por secciones; es decir, considerando que más que un único instrumento se disponía de un conjunto de ellos interrelacionados, pero que podrían ser utilizados de forma independiente uno de otro.

A continuación se analiza la validez de constructo (validez factorial o estructural) de los 6 instrumentos en los que hemos desglosado el instrumento principal elaborado en la presente investigación:

1. Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Generales o Transversales.
2. Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Específicas o Personales.
3. Cuestionarios de Perfil Autoevaluado (4 independientes entre sí).
4. Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Generales o Transversales.
5. Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Específicas o Personales.
6. Cuestionarios de Perfil Heteroevaluado (4 independientes entre sí).

1. Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Generales o Transversales.

El Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Generales o Transversales (CAGT) contiene 38 ítems vinculados a 6 factores teóricos esperados. En la Tabla 5.2. presentamos los estadísticos descriptivos de estos ítems identificados y ordenados en función de la dimensión teórica previa a la que supone que pertenecen de partida.

Tabla 5.2.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias generales o transversales.

ITEMS CAGT	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 CGT DEO	1	4	3.18	0.839	0.697
Ítem 02 CGT DEO	1	4	3.24	0.765	0.581
Ítem 03 CGT DEO	1	4	3.20	0.780	0.677
Ítem 04 CGT DEO	1	4	3.18	0.748	0.568
Ítem 05 CGT DEO	1	4	3.19	0.731	0.561
Ítem 06 CGT DEO	1	4	3.11	0.791	0.567
Ítem 07 CGT DEO	1	4	3.36	0.793	0.649
Ítem 08 CGT DEO	1	4	3.37	0.916	0.714
Ítem 09 CGT DEO	1	4	3.34	0.700	0.563
Ítem 10 CGT ED	1	4	3.16	0.739	0.530
Ítem 11 CGT ED	1	4	3.19	0.785	0.571
Ítem 12 CGT ED	1	4	3.14	0.781	0.582
Ítem 13 CGT ED	1	4	3.12	0.767	0.529
Ítem 14 CGT ED	1	4	2.97	0.851	0.644
Ítem 15 CGT ED	1	4	3.13	0.778	0.653
Ítem 16 CGT ED	1	4	3.47	0.792	0.566
Ítem 17 CGT INTV	1	4	3.26	0.762	0.673
Ítem 18 CGT INTV	1	4	3.20	0.740	0.584
Ítem 19 CGT INTV	1	4	3.27	0.780	0.641
Ítem 20 CGT INTV	1	4	3.27	0.727	0.717
Ítem 21 CGT INTV	1	4	3.15	0.804	0.728
Ítem 22 CGT INTV	1	4	3.03	0.726	0.529
Ítem 23 CGT INTV	1	4	3.33	0.785	0.607
Ítem 24 CGT VAL	1	4	3.05	0.768	0.691
Ítem 25 CGT VAL	1	4	3.07	0.778	0.633
Ítem 26 CGT VAL	1	4	3.08	0.809	0.654
Ítem 27 CGT VAL	1	4	3.07	0.788	0.574
Ítem 28 CGT DPS	1	4	3.06	0.790	0.678
Ítem 29 CGT DPS	1	4	2.96	0.832	0.678
Ítem 30 CGT DPS	1	4	2.94	0.847	0.734
Ítem 31 CGT DPS	1	4	3.25	0.824	0.517
Ítem 32 CGT COM	1	4	3.38	0.817	0.684
Ítem 33 CGT COM	1	4	3.43	0.693	0.731
Ítem 34 CGT COM	1	4	3.43	0.698	0.677
Ítem 35 CGT COM	1	4	3.45	0.782	0.741
Ítem 36 CGT COM	1	4	3.35	0.707	0.648
Ítem 37 CGT COM	1	4	3.47	0.707	0.708
Ítem 38 CGT COM	1	4	3.34	0.706	0.558

Nota: N=372

Se puede comprobar que en todos los ítems las respuestas abarcan todo el rango de opciones posibles; los valores medios varían desde 2.94 hasta 3.47; y la respuestas presentan bastante homogeneidad con valores de desviación estándar menores a 1. En cuanto a la comunalidad (que puede oscilar entre 0 y 1) obtenida durante el proceso de extracción de factores, esta es elevada en todos los ítems, con valores por encima de .500.

En las primeras iteraciones se observó que varios de los ítems de la dimensión Evaluación y Diagnóstico (ED) presentaban bajas saturaciones o las que se tenían se asociaban a otros factores diferentes del esperado. Se procedió a ir eliminando uno a uno a

los peores. Asimismo se presentaron algunos ítems de otros factores que no tenían el peso adecuado. Finalmente se obtuvo una buena solución desde el punto de vista estadístico y acorde con el planteamiento teórico, que excluye a algunos de los ítems iniciales.

Respecto a las condiciones previas de adecuación muestral, estas son satisfactorias. Tomamos en primer lugar el valor del índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación general o simple con respecto a las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, en este caso KMO es .952 (en escala 0-1; debe ser lo mayor posible y solo se admite si es $>.500$). Además, el ratio sujetos/ítems 13.3 y el ratio ítems/factores: 5.6. Recordemos que basado en la ratio sujetos/ítems, la recomendación más habitual es la regla de los 10, una muestra 10 veces mayor que el número de ítems (Velicer y Fava, 1998), y la proporción de 5:1 como norma general, es decir, cuántos más ítems existan y midan con precisión un factor, más determinado estará el citado factor y más estable será la solución factorial. Los estudios apuntan un mínimo de 3 o 4 ítems por factor, solo si se dispone de un mínimo de 200 casos (Fabrigar et al., 1999; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

En relación a la existencia de intercorrelaciones, utilizamos la prueba de esfericidad de Bartlett que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo cuando se puede aplicar el análisis factorial, si Sig. (p-valor) < 0.05 . En este caso el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$) y permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante de la matriz: 5.7×10^{-9} ; deber ser lo más cercano posible a cero), confirmando la existencia de suficientes intercorrelaciones entre los ítems como para que sea posible la factorización.

Teniendo en cuenta la extracción por componentes principales se encuentran 5 factores que explican en total un satisfactorio 67.3% de variabilidad (el mínimo debe ser 50% y es recomendable que sea $>60\%$). Hay un primer factor, que se puede considerar

como principal ya que retiene el 45.7% y los demás van añadiendo desde un 8.2% hasta el 3.07% para alcanzar el total citado. La Tabla 5.3. muestra los resultados de este AFE, especificando los pesos factoriales de los ítems en la dimensión a la que pertenecen.

Tabla 5.3.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias generales/transversales.

Factores	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
% de Varianza total explicada	45.7 5	8.15	5.86	4.46	3.07
% Acumulado de Varianza	45.7 8	53.9 0	59.7 6	64.22	67.29
Ítem	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
33-CGT-COM	.927				
35-CGT-COM	.872				
37-CGT-COM	.861				
34-CGT-COM	.816				
32-CGT-COM	.736				
36-CGT-COM	.732				
38-CGT-COM	.535				
02-CGT-DEO		.812			
07-CGT-DEO		.798			
06-CGT-DEO		.777			
03-CGT-DEO		.775			
01-CGT-DEO		.726			
04-CGT-DEO		.701			
08-CGT-DEO		.621			
05-CGT-DEO		.551			
20-CGT-INTV			.805		
21-CGT-INTV			.700		
22-CGT-INTV			.614		
18-CGT-INTV			.582		
17-CGT-INTV			.548		
19-CGT-INTV			.535		
30-CGT-DPS				.908	
29-CGT-DPS				.816	
28-CGT-DPS				.662	
31-CGT-DPS				.526	
25-CGT-VAL					.761
26-CGT-VAL					.662
24-CGT-VAL					.544
Correlación entre factores	Fac. 1	---	.611	.506	.486
		Fac. 2	---	.571	.638
			Fac. 3	---	.517
				Fac. 4	---

Nota: N=372. Componentes Principales con rotación Promax (KMO=0.952; Bartlett: p<.000). Saturaciones (peso factorial) > .500

En la rotación con Promax se observan elevadas correlaciones entre los factores, desde .348 la mínima hasta .611 la más elevada. Por ello se opta por este método para rotar. Las cargas, pesos factoriales, o saturaciones son todas elevadas ($>.525$; en escala 0-1). Los ítems se asocian claramente con su dimensión teóricamente esperada.

En conclusión, este primer cuestionario estará compuesto por 28 ítems organizados en 5 factores, correlacionados entre sí, y que explican en total el 67.3% de la varianza total. Esta solución prescinde completamente del factor evaluación y diagnóstico (ED) de los que inicialmente se esperaban.

2. Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Específicas o Personales

En el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Específicas o Personales (CACEP) se parte de 27 elementos articulados a priori en 5 factores. La Tabla 5.4. contiene los estadísticos descriptivos.

Tabla 5.4.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias específicas o personales

ITEMS CACEP	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 CEP CED	1	4	3.24	0.715	0.596
Ítem 02 CEP CED	1	4	3.08	0.825	0.642
Ítem 03 CEP CED	1	4	3.27	0.806	0.773
Ítem 04 CEP CED	1	4	3.49	0.781	0.720
Ítem 05 CEP CED	1	4	3.52	0.713	0.730
Ítem 06 CEP CED	1	4	3.42	0.747	0.719
Ítem 07 CEP CED	1	4	3.43	0.750	0.693
Ítem 08 CEP GCSD	1	4	3.27	0.737	0.681
Ítem 09 CEP GCSD	1	4	3.23	0.795	0.775
Ítem 10 CEP GCSD	1	4	3.25	0.759	0.724
Ítem 11 CEP GCSD	1	4	3.16	0.768	0.697
Ítem 12 CEP GCSD	1	4	3.10	0.802	0.583
Ítem 13 CEP AS	1	4	3.29	0.773	0.670
Ítem 14 CEP AS	1	4	3.23	0.719	0.654
Ítem 15 CEP AS	1	4	3.20	0.761	0.760
Ítem 16 CEP AS	1	4	3.13	0.704	0.719
Ítem 17 CEP CE	1	4	2.90	0.860	0.731
Ítem 18 CEP CE	1	4	3.05	0.789	0.674
Ítem 19 CEP CE	1	4	3.08	0.796	0.725
Ítem 20 CEP CE	1	4	3.32	0.843	0.594
Ítem 21 CEP CE	1	4	3.47	0.660	0.560
Ítem 22 CEP CE	1	4	3.49	0.674	0.677
Ítem 23 CEP TREQ	1	4	3.15	0.832	0.689
Ítem 24 CEP TREQ	1	4	3.30	0.795	0.615
Ítem 25 CEP TREQ	1	4	3.19	0.818	0.701
Ítem 26 CEP TREQ	1	4	3.32	0.716	0.711
Ítem 27 CEP TREQ	1	4	3.32	0.782	0.718

Nota: N=372

Los resultados obtenidos están en la misma línea de los comentados en el anterior cuestionario. En los primeros análisis se observa que algunos ítems aunque presentan buenas saturaciones se configuran repartidos junto a ítems de otros factores. Tras reiterar el proceso eliminándolos uno a uno, todas las veces que fueron necesarias, se encuentra una única solución que comparte buena adecuación teórica y buenos resultados psicométricos, pero que no contiene los ítems iniciales.

Las condiciones previas se cumplen satisfactoriamente. Respecto a la adecuación muestral, el Índice KMO es .939, el ratio sujetos/ítems es 17.7 y el ratio ítems/factores es 4.2. En relación a la existencia de intercorrelaciones, el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$) y permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: 6.0×10^{-7}), por tanto es posible la factorización.

En relación a la extracción por componentes principales aparecen los 5 factores esperados y explican en total un 72.3% de variabilidad. Como en el AFE del cuestionario anterior, hay una primera dimensión que se puede considerar como principal puesto que explica ya un 48.9%. Las demás suman desde un 8.6% hasta un 4.4%.

Finalmente en la rotación con Promax de nuevo se observan elevadas correlaciones entre los factores, todas $>.400$, por lo que se opta por este método para rotar. Las cargas (pesos factoriales, o saturaciones) son todas elevadas ($>.500$). Los ítems se asocian claramente con su dimensión teórica esperada.

En conclusión, el cuestionario CACEP está formado por 21 ítems agregados en 5 factores, con un 72.3% de la varianza total explicada. La tabla 5.5 resume los resultados de este AFE.

Tabla 5.5.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias específicas personales

Factores	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
% de Varianza total explicada	48.87	8.65	5.54	4.89	4.37
% Acumulado de Varianza	48.87	57.52	63.06	67.95	73.32
Ítem	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
06-CEP-CED	.841				
07-CEP-CED	.823				
04-CEP-CED	.778				
03-CEP-CED	.764				
05-CEP-CED	.751				
01-CEP-CED	.592				
10-CEP-GCSD		.918			
09-CEP-GCSD		.863			
11-CEP-GCSD		.849			
08-CEP-GCSD		.699			
12-CEP-GCSD		.574			
15-CEP-AS			.859		
13-CEP-AS			.833		
14-CEP-AS			.767		
16-CEP-AS			.718		
17-CEP-CE				.831	
18-CEP-CE				.823	
19-CEP-CE				.782	
26-CEP-TREQ					.798
27-CEP-TREQ					.711
25-CEP-TREQ					.513
Correlación entre factores	Fac. 1	---	.556	.519	.530
		Fac. 2	---	.621	.445
			Fac. 3	---	.542
				Fac. 4	---

Nota: N=372. Componentes Principales con rotación Promax (KMO=0.939; Bartlett: P<.000). Saturaciones (peso factorial) > .500.

3. Cuestionarios de Autoevaluación de Competencias por perfiles autoevaluados.

En este caso no es posible analizar todos los ítems de los perfiles de forma conjunta, puesto que cada participante ha contestado solamente a los ítems de su/s especialidad/es; por tanto no hay nadie que los haya respondido todos. Po ello, no tiene sentido realizar una imputación de datos perdidos puesto que la cantidad de los mismos es muy elevada. Por tanto se emplean solo los valores originales.

Se procede a realizar el AFE con los ítems de cada perfil por separado. Se espera a priori que en cada caso, estos ítems se configuren de forma unidimensional; es decir que solamente aparezca una dimensión en el proceso de extracción. De ser cierto, es imposible el proceso de rotación y la solución final es la misma que se obtiene en la extracción por componentes principales.

Para el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos los resultados están en la misma línea de los cuestionarios comentados anteriormente. El AFE realizado confirma la estructura unidimensional con todos los ítems, sin descartar ninguno. La Tabla 5.6. ilustra los descriptivos de los 7 ítems inicialmente considerados.

Tabla 5.6.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil: Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 PERFIL PTORRHH	1	4	3.38	0.750	0.479
Ítem 02 PERFIL PTORRHH	1	4	3.46	0.714	0.742
Ítem 03 PERFIL PTORRHH	1	4	3.35	0.845	0.708
Ítem 04 PERFIL PTORRHH	1	4	3.30	0.873	0.729
Ítem 05 PERFIL PTORRHH	2	4	3.42	0.737	0.707
Ítem 06 PERFIL PTORRHH	1	4	3.19	0.800	0.512
Ítem 07 PERFIL PTORRHH	1	4	3.44	0.842	0.767

Nota: N=61

En este perfil las condiciones previas se cumplen adecuadamente, en la adecuación muestral, el Índice KMO es .843 y el ratio sujetos/ítems: 8.7. En relación a la existencia de intercorrelaciones, el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .007) y por tanto es posible la factorización. Además, en la extracción por componentes principales aparece un único factor que explica el 66.3% de la varianza total, según la cual todos los ítems deben ser retenidos como ya se dijo arriba. Esta unidimensionalidad deja sin sentido la necesidad de

realizar la rotación. En la Tabla 5.7. presentamos los resultados y como se puede apreciar las cargas factoriales son todas muy elevadas ($> .690$).

Tabla 5.7.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos

Varianza explicada: 66.3%

Ítem	Fac. 1
07-PTORRHH	.867
02-PTORRHH	.862
04-PTORRHH	.854
03-PTORRHH	.841
05-PTORRHH	.841
06-PTORRHH	.716
01-PTORRHH	.692

Nota: N=61. Componentes Principales (KMO=0.843; Bartlett: $P<.000$) Saturaciones (peso factorial) $> .500$

Para el perfil de Psicología clínica, se presentan los estadísticos descriptivos, de los 7 ítems que lo componen en la Tabla 5.8.

Tabla 5.8.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil Psicología clínica.

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 PERFIL PCLI	1	4	3.13	0.756	0.593
Ítem 02 PERFIL PCLI	1	4	3.20	0.808	0.729
Ítem 03 PERFIL PCLI	1	4	3.16	0.802	0.717
Ítem 04 PERFIL PCLI	1	4	3.19	0.859	0.712
Ítem 05 PERFIL PCLI	1	4	3.04	0.805	0.604
Ítem 06 PERFIL PCLI	1	4	3.35	0.811	0.639
Ítem 07 PERFIL PCLI	1	4	3.39	0.810	0.646

Nota: N=193

Para este perfil el resultado de la extracción factorial por componentes principales confirma la estructura unidimensional conteniendo a la totalidad de los ítems. Este único factor explica el 66.3% de la varianza total, teniendo los ítems saturaciones muy elevadas (siempre por encima de .770). En este línea las condiciones previas se cumplen

adecuadamente, puesto que para la adecuación muestral el Índice KMO es .889 y el Ratio sujetos/ítems es 27.6. En cuanto a la existencia de intercorrelaciones, el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), lo que permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .010) y confirma que es posible la factorización. En la tabla 5.9 se pueden observar en detalle los resultados de este AFE.

Tabla 5.9.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología clínica

Varianza explicada: 66.3%	
Ítem	Fac. 1
02-PCLI	.854
03-PCLI	.846
04-PCLI	.844
07-PCLI	.804
06-PCLI	.799
05-PCLI	.777
01-PCLI	.770

Nota: N=193. Componentes Principales (KMO=0.889; Bartlett: $P<.000$) Saturaciones (peso factorial) > .500

Para el perfil de Psicología de la educación los estadísticos descriptivos de los 7 ítems que se someten a prueba se muestran en la Tabla 5.10.

Tabla 5.10.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil Psicología de la educación

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 PERFIL EDU	1	4	3.23	0.824	0.592
Ítem 02 PERFIL EDU	1	4	3.00	0.856	0.606
Ítem 03 PERFIL EDU	1	4	3.00	0.810	0.653
Ítem 04 PERFIL EDU	1	4	2.82	0.873	0.739
Ítem 05 PERFIL EDU	1	4	3.00	0.887	0.808
Ítem 06 PERFIL EDU	1	4	3.06	0.866	0.702
Ítem 07 PERFIL EDU	2	4	3.06	0.847	0.825

Nota: N=59.

De nuevo, para este perfil, el resultado de la extracción por componentes principales para el AFE confirma la estructura unidimensional conteniendo a la totalidad de los ítems y explicando un 70.4% de la varianza empírica total, junto a cargas factoriales en los ítems, una vez más, muy elevadas. Las condiciones previas se cumplen, de nuevo, adecuadamente; para la adecuación muestral el Índice KMO es .889 y el ratio sujetos/ítems: 8.4. En relación a la existencia de intercorrelaciones, el test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$) y permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .004), confirmando que es posible la factorización. La tabla 5.11. muestra los resultados de este AFE.

Tabla 5.11.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

Varianza explicada: 70.4%

Ítem	Fac. 1
07-PEDU	.908
05-PEDU	.899
04-PEDU	.860
06-PEDU	.838
03-PEDU	.808
02-PEDU	.778
01-PEDU	.770

Nota: N=59. Componentes Principales (KMO=0.889; Bartlett: $p<.000$)

Finalmente para el perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria la tabla 5.12 refleja los descriptivos de los 7 ítems diseñados para evaluar este perfil. Los resultados son semejantes a todos los anteriores, salvo que aparece un ítem (el nº 4) cuya comunalidad es algo menor de lo que está siendo habitual, por lo que a priori puede estar poco representado en la solución del análisis factorial.

Tabla 5.12.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario autoevaluación competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 PERFIL PISC	1	4	3.02	0.787	0.834
Ítem 02 PERFIL PISC	1	4	3.08	0.717	0.834
Ítem 03 PERFIL PISC	2	4	3.31	0.707	0.591
Ítem 04 PERFIL PISC	1	4	3.14	0.700	0.313
Ítem 05 PERFIL PISC	2	4	3.35	0.688	0.733
Ítem 06 PERFIL PISC	2	4	3.32	0.741	0.722
Ítem 07 PERFIL PISC	1	4	3.33	0.887	0.692

Nota: N=50

El resultado del AFE, genera un único factor como está siendo la norma de los anteriores, que explica el 56.4% de la varianza total y en la que no está comprendido el comentado ítem nº 4 de baja comunalidad. Por tanto, está formado por los 6 restantes (ver Tabla 5.13) que presentan buenas saturaciones. Las condiciones previas se cumplen adecuadamente, la adecuación muestral para el Índice KMO es .779 y el ratio sujetos/ítems 8.3. Con respecto a la existencia de intercorrelaciones, el test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), lo que permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .057) y es posible la factorización.

Tabla 5.13.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.

Varianza explicada: 56.4%	
Ítem	Fac. 1
01-PISC	.810
07-PISC	.803
02-PISC	.756
03-PISC	.717
05-PISC	.714
06-PISC	.697

*Nota: N=50. Componentes Principales
(KMO=0.779; Bartlett: $p<.000$)
Saturaciones (peso factorial) > .500*

4. Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Generales o Transversales.

A continuación se presentan los resultados del Cuestionario de Competencias Generales o Transversales (CHCGT). Los análisis se realizan con las respuestas que han

dado los 68 evaluadores, los cuales han evaluado a los 372 participantes. Inicialmente se partía de los 38 ítems equivalentes a los del cuestionario de autoevaluación, organizados sobre los mismos 6 factores teóricamente esperados. La Tabla 5.14. refleja los estadísticos descriptivos de los ítems.

Tabla 5.14.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias generales transversales.

ITEMS CHCGT	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 H - CGT DEO	1	4	2.77	0.631	0.630
Ítem 02 H - CGT DEO	1	4	2.90	0.688	0.426
Ítem 03 H - CGT DEO	1	4	2.85	0.631	0.620
Ítem 04 H - CGT DEO	1	4	2.90	0.677	0.532
Ítem 05 H - CGT DEO	1	4	2.84	0.662	0.565
Ítem 06 H - CGT DEO	1	4	2.81	0.627	0.511
Ítem 07 H - CGT DEO	1	4	2.99	0.660	0.518
Ítem 08 H - CGT DEO	1	4	2.93	0.709	0.531
Ítem 09 H - CGT DEO	1	4	2.90	0.622	0.455
Ítem 10 H - CGT ED	1	4	2.87	0.652	0.550
Ítem 11 H - CGT ED	1	4	2.89	0.677	0.485
Ítem 12 H - CGT ED	1	4	2.81	0.688	0.460
Ítem 13 H - CGT ED	1	4	2.84	0.687	0.455
Ítem 14 H - CGT ED	1	4	2.76	0.685	0.580
Ítem 15 H - CGT ED	1	4	2.93	0.692	0.502
Ítem 16 H - CGT ED	1	4	3.05	0.754	0.515
Ítem 17 H - CGT INTV	1	4	2.96	0.713	0.529
Ítem 18 H - CGT INTV	1	4	2.94	0.704	0.373
Ítem 19 H - CGT INTV	1	4	2.94	0.750	0.525
Ítem 20 H - CGT INTV	1	4	3.03	0.687	0.457
Ítem 21 H - CGT INTV	1	4	2.87	0.701	0.552
Ítem 22 H - CGT INTV	1	4	2.83	0.667	0.460
Ítem 23 H - CGT INTV	1	4	3.03	0.738	0.461
Ítem 24 H - CGT VAL	1	4	2.83	0.635	0.514
Ítem 25 H - CGT VAL	1	4	2.79	0.713	0.571
Ítem 26 H - CGT VAL	1	4	2.89	0.742	0.632
Ítem 27 H - CGT VAL	1	4	2.82	0.685	0.560
Ítem 28 H - CGT DPS	1	4	2.86	0.699	0.595
Ítem 29 H - CGT DPS	1	4	2.76	0.714	0.472
Ítem 30 H - CGT DPS	1	4	2.76	0.722	0.601
Ítem 31 H - CGT DPS	1	4	2.92	0.753	0.586
Ítem 32 H - CGT COM	1	4	3.10	0.749	0.537
Ítem 33 H - CGT COM	1	4	3.07	0.758	0.598
Ítem 34 H - CGT COM	2	4	3.07	0.687	0.435
Ítem 35 H - CGT COM	1	4	3.10	0.759	0.576
Ítem 36 H - CGT COM	2	4	3.06	0.687	0.554
Ítem 37 H - CGT COM	1	4	3.14	0.713	0.619
Ítem 38 H - CGT COM	1	4	3.04	0.656	0.550

Nota: N=372

El AFE de este primer instrumento de heteroevaluación fue especialmente dificultoso. Bastante ítems presentaban o bien saturaciones bajas. Tras revisar las diferentes alternativas de solución que se obtenían, se optó por la que a continuación se presenta, en la que no se han podido encontrar todos los constructos esperados, sino como

se verá solamente 3 de ellos: definición y establecimiento de objetivos (DEO), Comunicación (COM) y Valoración (VAL).

Para las condiciones previas, en relación a la adecuación muestral el Índice KMO es .910, el ratio sujetos/ítems: 19.6 y el ratio ítems/factores: 6.3. Para la existencia de intercorrelaciones, el test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$) y permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: 0.001), por lo que es posible la factorización.

En la Tabla 5.15. se pueden apreciar los resultados del AFE realizado para este cuestionario.

Tabla 5.15.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias generales/transversales.

Factores	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3
% de Varianza total explicada	35.68	7.98	6.45
% Acumulado de Varianza	35.68	43.66	50.11
Ítem	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3
03-H-CGT-DEO	.778		
01-H-CGT-DEO	.766		
05-H-CGT-DEO	.751		
06-H-CGT-DEO	.678		
09-H-CGT-DEO	.673		
02-H-CGT-DEO	.564		
04-H-CGT-DEO	.563		
07-H-CGT-DEO	.554		
36-H-CGT-COM		.729	
33-H-CGT-COM		.722	
34-H-CGT-COM		.685	
37-H-CGT-COM		.673	
35-H-CGT-COM		.626	
38-H-CGT-COM		.531	
32-H-CGT-COM		.528	
25-H-CGT-VAL			.868
27-H-CGT-VAL			.659
24-H-CGT-VAL			.536
26-H-CGT-VAL			.509
Correlación entre factores	Fac. 1	---	.507
	Fac. 2	---	.450

Nota: N=372. Componentes Principales con rotación Promax (KMO=0.910; Bartlett: $P<.000$) Saturaciones (peso factorial) > .500

En relación a la extracción por componentes principales se encuentran 3 factores que explican un 50.1% de la variabilidad total que aunque no es un valor tan brillante como los anteriores, al menos cumple con los mínimo estadísticos requeridos. Como está siendo habitual aparece una primera dimensión, principal, que retiene el 35.7% en tanto que las otras dos añaden un 8% y 6.5%. En la rotación con Promax hay elevadas correlaciones entre los factores (entre .450 y .540) y las cargas (pesos factoriales, o saturaciones) son todas elevadas (>.500). Los ítems retenidos se asocian claramente con su dimensión teóricamente esperada.

5. Cuestionario de Heteroevaluación de competencias específicas o personales

En la tabla 5.16 se muestran los resultados de los descriptivos de los ítems para el Cuestionario de Heteroevaluación de competencias específicas o personales (CHCEP).

Tabla 5.16.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias específicas o personales.

ITEMS CHCEP	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 H - CEP CED	1	4	2.97	0.660	0.604
Ítem 02 H - CEP CED	1	4	2.86	0.705	0.485
Ítem 03 H - CEP CED	1	4	2.98	0.709	0.533
Ítem 04 H - CEP CED	1	4	3.13	0.788	0.512
Ítem 05 H - CEP CED	1	4	3.11	0.755	0.620
Ítem 06 H - CEP CED	1	4	3.01	0.626	0.531
Ítem 07 H - CEP CED	1	4	3.03	0.686	0.630
Ítem 08 H - CEP GCSD	1	4	2.96	0.692	0.487
Ítem 09 H - CEP GCSD	1	4	2.93	0.698	0.543
Ítem 10 H - CEP GCSD	1	4	2.97	0.712	0.451
Ítem 11 H - CEP GCSD	1	4	2.93	0.698	0.556
Ítem 12 H - CEP GCSD	1	4	2.90	0.737	0.621
Ítem 13 H - CEP AS	1	4	3.01	0.686	0.580
Ítem 14 H - CEP AS	1	4	2.95	0.694	0.562
Ítem 15 H - CEP AS	1	4	2.91	0.695	0.554
Ítem 16 H - CEP AS	1	4	2.83	0.660	0.586
Ítem 17 H - CEP CE	1	4	2.74	0.686	0.496
Ítem 18 H - CEP CE	1	4	2.81	0.679	0.444
Ítem 19 H - CEP CE	1	4	2.81	0.666	0.479
Ítem 20 H - CEP CE	1	4	2.99	0.686	0.571
Ítem 21 H - CEP CE	1	4	3.06	0.652	0.425
Ítem 22 H - CEP CE	1	4	3.06	0.662	0.579
Ítem 23 H - CEP TREQ	1	4	2.89	0.682	0.523
Ítem 24 H - CEP TREQ	1	4	2.97	0.696	0.506
Ítem 25 H - CEP TREQ	1	4	2.89	0.692	0.553
Ítem 26 H - CEP TREQ	1	4	2.99	0.714	0.609
Ítem 27 H - CEP TREQ	1	4	2.90	0.639	0.441

Nota: N=372

Como se puede observar las condiciones previas se cumplen adecuadamente, la adecuación muestral para el Índice KMO es .893, el ratio sujetos/ítems es 33.8 y el ratio ítems/factores: 2.2. Respecto a la existencia de intercorrelaciones, el test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: 0.035) y confirmar que es posible la factorización. Respecto a la extracción por componentes principales aparecen los 5 factores esperados (ver Tabla 5.17) que explican en total un 73% de variabilidad, aunque el número de ítems retenidos es bastante pequeño. De nuevo hay un primer factor principal que explica ya un 41.4%, las demás añaden desde un 9.7% hasta un 6.3%. Para la rotación con Promax existen elevadas correlaciones entre factores (desde .360 hasta .500). Las saturaciones son todas muy elevadas ($>.640$). Los ítems retenidos, aunque sean pocos, se asocian fuertemente a su factor teórico esperado.

Tabla 5.17.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de específicas personales.

Factores	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
% de Varianza total explicada	41.39	9.66	8.29	7.34	6.28
% Acumulado de Varianza	41.39	51.05	59.34	66.68	72.96
Ítem	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
01-H-CEP-CED	.860				
05-H-CEP-CED	.736				
07-H-CEP-CED	.701				
18-H-CEP-CE		.888			
17-H-CEP-CE		.644			
26-H-CEP-TREQ			.881		
24-H-CEP-TREQ			.841		
09-H-CEP-GCSD				.862	
12-H-CEP-GCSD				.705	
13-H-CEP-AS					.927
16-H-CEP-AS					.706
Correlación entre factores	Fac. 1	---	.384	.482	.371
		Fac. 2	---	.458	.501
			Fac. 3	---	.408
				Fac. 4	---

Nota: N=372. Componentes Principales con rotación Promax (KMO=0.893; Bartlett: $p<.000$) Saturaciones (peso factorial) $>.500$

6) Cuestionario de Autoevaluación de Competencias por perfiles heteroevaluados.

Por motivos expuestos anteriormente, para este cuestionario se realiza el AFE con los ítems de cada perfil por separado. Se espera una configuración unidimensional a priori. Recuérdese que si esto es así, es imposible efectuar la rotación de factores (solo habría 1) y la solución final es la misma que se obtiene en la extracción.

Para el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos los estadísticos descriptivos obtenidos se muestran en la Tabla 5.18.

Tabla 5.18.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias del perfil: Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 H - PERFIL PTORRHH	1	4	2.91	0.646	0.531
Ítem 02 H - PERFIL PTORRHH	2	4	3.02	0.561	0.445
Ítem 03 H - PERFIL PTORRHH	1	4	2.87	0.546	0.484
Ítem 04 H - PERFIL PTORRHH	1	4	2.89	0.599	0.667
Ítem 05 H - PERFIL PTORRHH	1	4	2.93	0.604	0.539
Ítem 06 H - PERFIL PTORRHH	1	4	2.82	0.611	0.579
Ítem 07 H - PERFIL PTORRHH	1	4	2.89	0.599	0.612

Nota: N=55

Para este perfil el resultado del AFE confirma la estructura unidimensional con todos los ítems, explicando un 55.1% de la varianza total y con cargas factoriales elevadas ($>.660$). Las condiciones previas se cumplen adecuadamente, es decir, para la adecuación muestral el Índice KMO es .823 y el Ratio sujetos/ítems: 7.9. En relación a la existencia de intercorrelaciones, el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .047) y confirmar que es posible la factorización. En la Tabla 5.19 presentamos los resultados del Análisis Factorial Exploratorio obtenidos para el perfil del trabajo/organizaciones y recursos humanos.

Tabla 5.19.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos

Varianza explicada: 55.1%	
Ítem	Fac. 1
04-H-PTORRHH	.817
07-H-PTORRHH	.783
06-H-PTORRHH	.761
05-H-PTORRHH	.734
01-H-PTORRHH	.729
03-H-PTORRHH	.696
02-H-PTORRHH	.667

Nota: N=55. Componentes Principales
(KMO=0.823; Bartlett: p<.000) N=372.

Para el perfil de Psicología clínica los estadísticos descriptivos obtenidos se resumen en la Tabla 5.20.

Tabla 5.20.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias del perfil: Psicología clínica

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 H - PERFIL PCLI	1	4	2.88	0.701	0.573
Ítem 02 H - PERFIL PCLI	1	4	2.77	0.618	0.591
Ítem 03 H - PERFIL PCLI	1	4	2.71	0.599	0.547
Ítem 04 H - PERFIL PCLI	1	4	2.70	0.585	0.643
Ítem 05 H - PERFIL PCLI	1	4	2.65	0.579	0.633
Ítem 06 H - PERFIL PCLI	2	4	2.89	0.642	0.509
Ítem 07 H - PERFIL PCLI	1	4	2.84	0.636	0.502

N=187

De nuevo, para este perfil, el AFE (ver Tabla 5.21) confirma la estructura unidimensional incluyendo a todos los ítems, con un 57.1% de varianza explicada y con saturaciones muy elevadas ($>.700$) como se observa en la tabla 23. Las condiciones previas se cumplen adecuadamente, para la adecuación muestral el Índice KMO es .901 y el ratio sujetos/ítems es 26.7. Para la existencia de intercorrelaciones, el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .054) y que es posible la factorización.

Tabla 5.21.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología clínica.

Varianza explicada: 57.1%	
Ítem	Fac. 1
04-H-PCLI	.820
05-H-PCLI	.795
02-H-PCLI	.769
01-H-PCLI	.757
03-H-PCLI	.740
06-H-PCLI	.713
07-H-PCLI	.708

Nota: N=187. Componentes Principales
(KMO=0.901; Bartlett: P<.000)

Para el perfil de Psicología de la educación los estadísticos descriptivos se presentan en la Tabla 5.22.

Tabla 5.22.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias del perfil: Psicología de la educación.

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 H - PERFIL EDU	1	4	2.85	0.674	0.556
Ítem 02 H - PERFIL EDU	1	4	2.65	0.680	0.746
Ítem 03 H - PERFIL EDU	1	4	2.68	0.719	0.632
Ítem 04 H - PERFIL EDU	1	4	2.61	0.662	0.710
Ítem 05 H - PERFIL EDU	1	4	2.65	0.704	0.755
Ítem 06 H - PERFIL EDU	1	4	2.71	0.663	0.634
Ítem 07 H - PERFIL EDU	1	4	2.65	0.680	0.790

Nota: N=62

De nuevo, para este perfil, queda confirmada la estructura unidimensional que explica casi un 69% de la varianza total y que está formada por la totalidad de los ítems con cargas elevadas (>.740) como se puede observar en la Tabla 5.23. Las condiciones previas se cumplen adecuadamente. Para la adecuación muestral el Índice KMO es .893 y el ratio sujetos/ítems es 8.9. Respecto a la existencia de intercorrelaciones, el Test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$), permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .006) y que es posible la factorización.

Tabla 5.23.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

Varianza explicada: 68.9%	
Ítem	Fac. 1
07-H-PEDU	.889
05-H-PEDU	.869
04-H-PEDU	.864
06-H-PEDU	.843
03-H-PEDU	.796
02-H-PEDU	.795
01-H-PEDU	.746

Nota: N=62. Componentes Principales
(KMO=0.893; Bartlett: $p<.000$)

Para el perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria los descriptivos de los 7 ítems se presentan en la tabla 5.24. Como se puede observar aparece un ítem (el nº 4) que alcanza una escasa comunalidad, por lo que no parece que vaya a estar bien representado en el proceso de extracción de factores. Este ítem es el parejo al que en el caso del cuestionario de Autoevaluación presentaba el mismo problema aunque con menos magnitud.

Tabla 5.24.

Estadísticos descriptivos. Cuestionario heteroevaluación competencias de perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.

ITEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Comunalidad
Ítem 01 H - PERFIL PISC	1	4	2.86	0.633	0.523
Ítem 02 H - PERFIL PISC	1	4	2.61	0.532	0.573
Ítem 03 H - PERFIL PISC	1	4	2.92	0.688	0.481
Ítem 04 H - PERFIL PISC	1	4	2.78	0.610	0.164
Ítem 05 H - PERFIL PISC	1	4	2.82	0.684	0.422
Ítem 06 H - PERFIL PISC	1	4	2.82	0.654	0.569
Ítem 07 H - PERFIL PISC	1	4	2.84	0.644	0.641

Nota: N=51

El resultado del AFE, genera una estructura unidimensional que explica el 54.2% de la variabilidad empírica total y que prescinde precisamente del citado ítem nº 4, el resto presentan muy buenas saturaciones ($>.650$) como se aprecia en la Tabla 5.25. Las condiciones previas se cumplen adecuadamente. Para la adecuación muestral, el Índice KMO es .807 y el ratio sujetos/ítems es 8.5. En relación a la existencia de

intercorrelaciones, el test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p=.000 < .050$) y permite rechazar la hipótesis de matriz unidad (determinante: .124), por todo ello es posible la factorización.

Tabla 5.25.

Resultados del análisis factorial exploratorio para el cuestionario de autoevaluación de competencias de perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.

Varianza explicada: 54.2%	
Ítem	Fac. 1
07-PISC	.809
06-PISC	.747
02-PISC	.743
01-PISC	.740
03-PISC	.701
05-PISC	.668

Nota: N=51. Componentes Principales
(KMO=0.807; Bartlett: $p<.000$)

Tras los resultados obtenidos en los anteriores AFE, a continuación se procede a efectuar para cada uno de los cuestionarios implicados en este proceso de validación, un AFC utilizando la aplicación IBM AMOS 22 vinculada a IBM SPSS Statistics 22 con el que se está realizando el presente trabajo. El método empleado para el AFC ha sido el de Máxima Verosimilitud, debido a que el supuesto de normalidad multivariada no se ha cumplido totalmente ante las asimetrías en algunos de los ítems. Como índices de ajuste se han empleado el RMSEA (raíz de la media cuadrática del error de aproximación), el NFI (índice de ajuste normado), el IFI (índice de ajuste incremental) y el CFI (índice de ajuste comparativo).

En el primero de ellos (RMSEA) un valor inferior a .060 sería ideal y en el entorno de .080 se considera un buen ajuste. Los demás índices citados varían entre: 0 (mal ajuste) y 1 (ajuste perfecto), por lo que mayores valores indican un mejor ajuste. Superar el corte .900 sería lo ideal, pero se considera aceptable siempre que sea $>.800$.

Para el Cuestionario de Autoevaluación de competencias generales o transversales, tras el resultado obtenido en su correspondiente AFE, el modelo esperado está formado por 5 factores, todos correlacionados entre sí, e integrados por un número de ítems variable desde un máximo de 8 hasta un mínimo de 3 (en total 28). Debemos tener en cuenta que los errores están tipificados (0;1), es decir entre el error y el ítem, fijándolo como constante en el modelo; siempre menores a .30, a los que tenemos del ítem con el factor y cumpliendo que cuanto más alto el otro coeficiente menor el del error. El modelo mostrado en la Figura 5.3. muestra el diagrama de flujo del AFC.

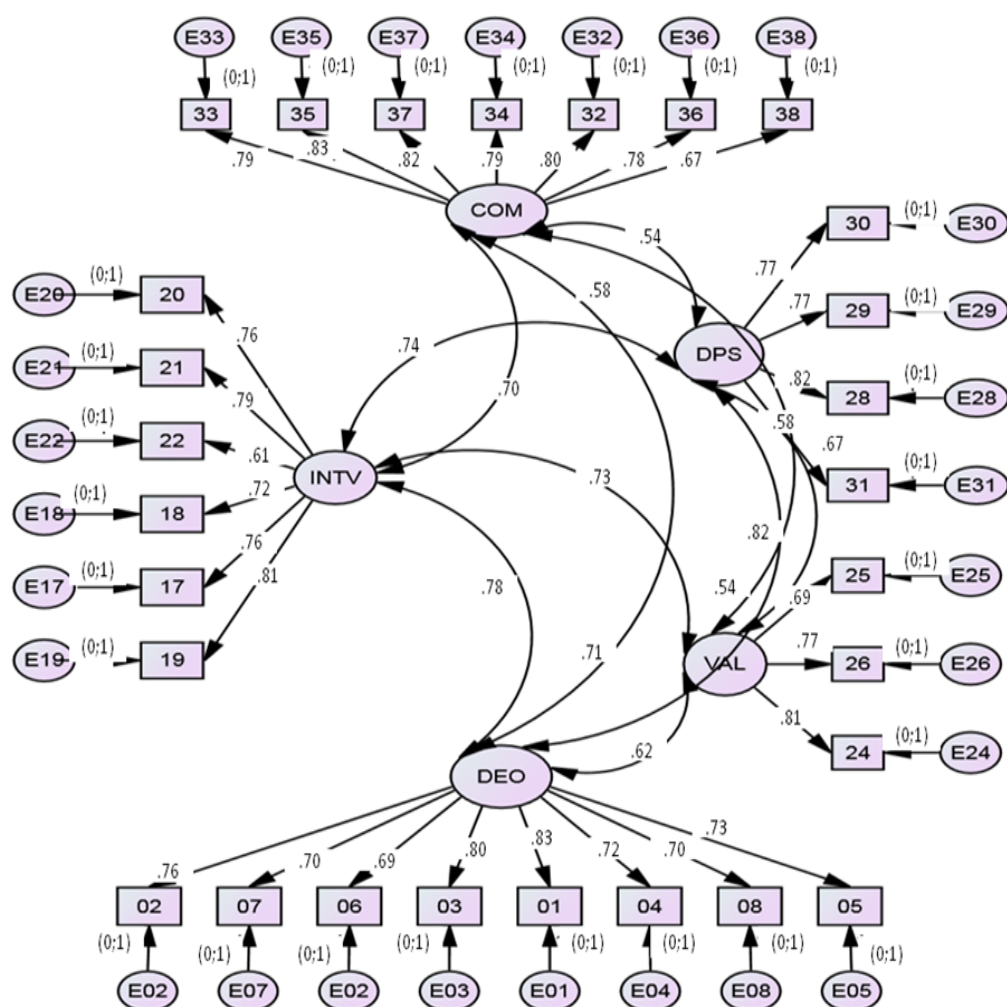


Figura 5.3. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias generales o transversales (CACGT) de 5 factores

La Tabla 5.26 presenta el resumen de los estadísticos de ajuste utilizados. Como se observa, el valor RMSEA (Browner y Crudeck, 1993) se encuentra por debajo de .080 dentro de un IC (95%) de entre: .066 y .076; por tanto indica un ajuste más que aceptable. Por su parte, el resto de índices supera el corte de .800 sobradamente. Ante estos resultados el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos es elevado, de manera que el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.26.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias generales transversales.

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Cinco factores	.071	.861	.905	.842

El resultado de este AFC confirma la estructura teóricamente esperada. Los coeficientes de regresión de los ítems con respecto a los factores asignados son todos altamente significativos para $p < .000$.

La tabla 5.27 presenta los coeficientes ponderados estandarizados (índice estadístico similar a las cargas factoriales del AFE) de los ítems en los 5 factores teóricos predefinidos. Como se observa, el orden de importancia de los ítems no es exactamente el mismo que en el AFE previo aunque sí es bastante similar y así mismo sí que hay coincidencia plena en la correspondencia ítem-dimensión. Todos los coeficientes son elevados en intensidad. Y así mismo, se confirman las correlaciones entre todos los factores, incluso con mayor intensidad que las esperadas. En conclusión este AFC confirma la estructura de la validez multidimensional de este cuestionario.

Tabla 5.27.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias generales transversales.

Ítem	COM	DEO	INTV	DPS	VAL	
35-CGT-COM	.829					
37-CGT-COM	.819					
32-CGT-COM	.803					
34-CGT-COM	.795					
33-CGT-COM	.791					
36-CGT-COM	.780					
38-CGT-COM	.669					
01-CGT-DEO		.834				
03-CGT-DEO		.802				
02-CGT-DEO		.764				
05-CGT-DEO		.735				
04-CGT-DEO		.716				
07-CGT-DEO		.698				
08-CGT-DEO		.692				
06-CGT-DEO		.688				
19-CGT-INTV			.806			
17-CGT-INTV			.764			
20-CGT-INTV			.762			
18-CGT-INTV			.720			
21-CGT-INTV			.708			
22-CGT-INTV			.607			
28-CGT-DPS				.820		
29-CGT-DPS				.773		
30-CGT-DPS				.772		
31-CGT-DPS				.669		
24-CGT-VAL					.813	
26-CGT-VAL					.775	
25-CGT-VAL					.696	
Correlación entre factores	COM	---	.713	.704	.543	.580
	DEO	---	.785	.761	.616	
		INTV	---	.739	.732	
			DPS	---	.816	

Nota: N=372

Para el Cuestionario de autoevaluación de competencias específicas o personales (CACEP) según el resultado del AFE este modelo estructural sometido a prueba está formado también por 5 factores correlacionados entre sí y está representado en la Figura 5.4.

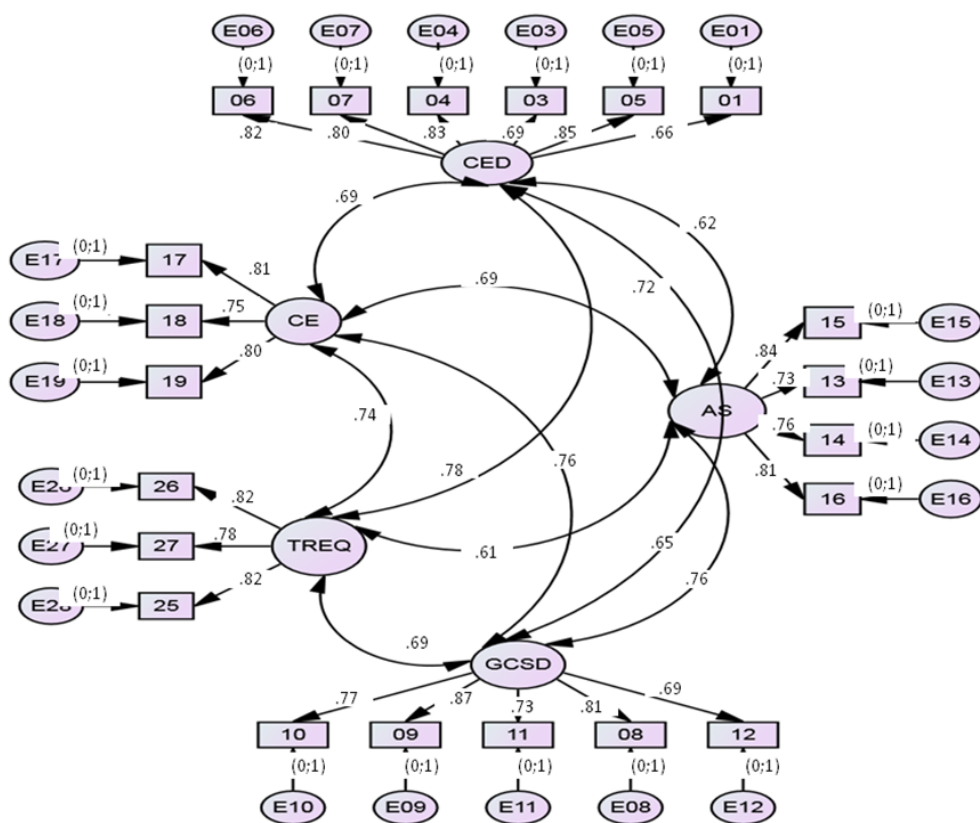


Figura 5.4. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias específicas o personales (CACEP) de 5 factores

En la tabla 5.28 se encuentran los índices de ajuste. Como se observa, el valor RMSEA (promedio de los residuales estandarizados) (Browner y Crudeck, 1993). es inferior a .080 (IC al 95%: .071 - .085) por tanto indica un buen ajuste. Por su parte, el resto de índices supera el corte de .800 e incluso el valor .900. Ante estos resultados el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos es elevado y por tanto el resultado del AFC es confiable.

Tabla 5.28.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias específicas personales

Modelo	RMSEA	NFI	IFI	CFI
Cinco factores	.078	.891	.922	.921

El resultado obtenido en este AFC confirma completamente el modelo esperado. Los coeficientes de regresión de los ítems sobre los factores son todos altamente significativos ($P < .000$). Los coeficientes estandarizados son elevados; se muestran en la Tabla 5.29 y como en caso anterior el orden en la importancia de alguno de los ítems ha variado, pero se mantienen todos en su factor esperado. Las correlaciones entre los factores se confirman y son muy intensas.

Tabla 5.29.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias específicas personales

Ítem	CED	GCSD	AS	CE	TREQ
05-CEP-CED	.848				
04-CEP-CED	.827				
06-CEP-CED	.821				
07-CEP-CED	.797				
03-CEP-CED	.694				
01-CEP-CED	.659				
09-CEP-GCSD		.866			
08-CEP-GCSD		.808			
10-CEP-GCSD		.774			
11-CEP-GCSD		.735			
12-CEP-GCSD		.690			
15-CEP-AS			.841		
16-CEP-AS			.812		
14-CEP-AS			.764		
13-CEP-AS			.726		
17-CEP-CE				.806	
19-CEP-CE				.799	
18-CEP-CE				.746	
25-CEP-TREQ					.825
26-CEP-TREQ					.821
27-CEP-TREQ					.779
Correlación entre factores	CED	---	.654	.620	.658
		GCSD	---	.765	.717
			AS	---	.689
				CE	---
					.745

Nota: N=372

Para los cuestionarios de autoevaluación de competencias por perfiles autoevaluados, volvemos a considerar las 4 especialidades individualmente.

En el caso de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos, el resultado del AFE indicó la existencia de un único factor al que pertenecen todos los ítems, y está representado en la Figura 5.5.

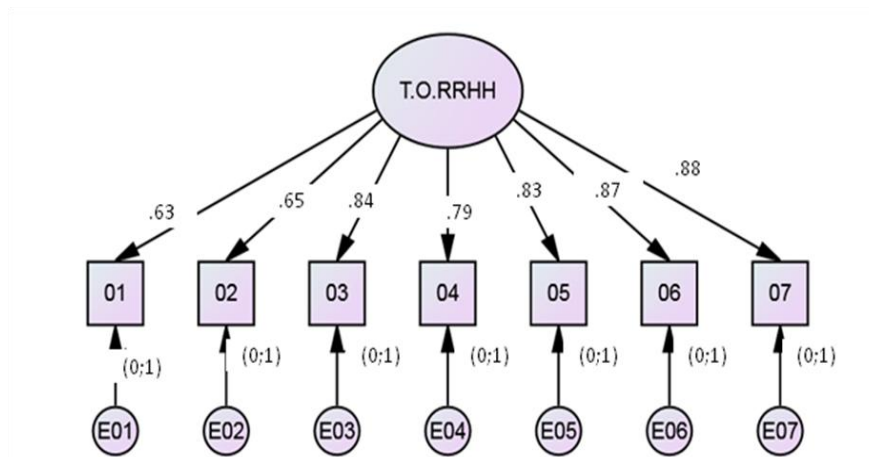


Figura 5.5. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos de 1 factor

La tabla 5.30 presenta los índices de ajuste del AFC. El valor RMSEA es inferior a .080 (IC al 95%: .044 - .96) indicando un muy buen ajuste. El resto de índices supera el corte de .800 y también el valor .900; ante lo cual se concluye que el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos es muy elevado y por ello el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.30.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.069	.880	.920	.916

Los coeficientes de regresión son todos altamente significativos ($p < .000$) por lo que se confirma su pertenencia a la dimensión esperada. Así mismo queda probada la estructura unidimensional de este cuestionario. Los coeficientes estandarizados se presentan en la Tabla 5.31.

Tabla 5.31.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.

Ítem	T.O.RRHH
07-PTORRHH	.880
06-PTORRHH	.875
03-PTORRHH	.837
05-PTORRHH	.832
04-PTORRHH	.791
02-PTORRHH	.654
01-PTORRHH	.630

Nota: N=61

Para la especialidad de Psicología clínica en la Figura 5.6. presentamos el diagrama de Flujo del AFC que le corresponde a este perfil, sometiendo a comprobación un modelo unidimensional con los 7 ítems incluidos en él.

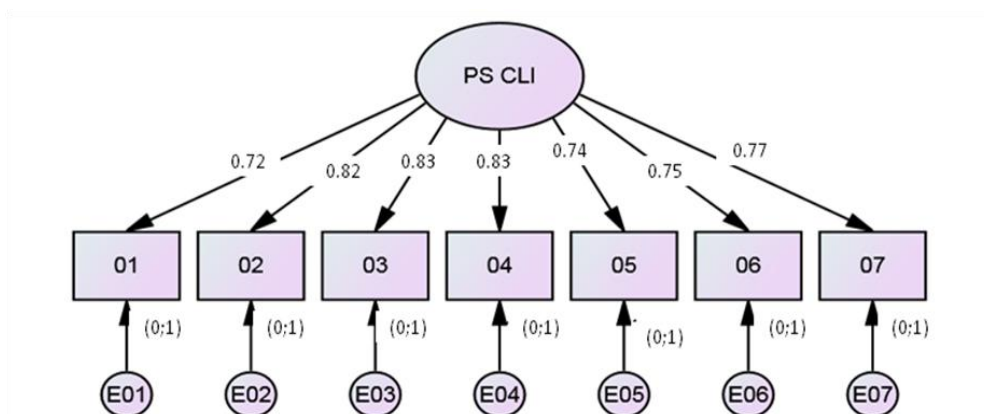


Figura 5.6. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología clínica de 1 factor

La Tabla 5.32 presenta los índices de ajuste del AFC. El valor RMSEA esta vez no es inferior a .080 (IC al 95%: .090 - .137) aunque no se aña demasiado de ese punto; según éste índice, el ajuste no es demasiado bueno. Sin embargo, todos los demás, son elevados superando el corte de .800 e incluso por encima de .900. Por tanto, de forma global se puede concluir que el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos es aceptable y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.32.
Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología clínica

Modelo	RMSEA	NFI	IFI	CFI
Unidimensional	.113	.899	.913	.912

Los coeficientes de regresión son todos altamente significativos ($P<.000$) confirmando su pertenencia a la dimensión teórica esperada. También queda probada la estructura unidimensional de este cuestionario. Los coeficientes estandarizados se resumen en la Tabla 5.33.

Tabla 5.33.
Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología clínica

Ítem	PS CLI
04-PCLI	.828
03-PCLI	.827
02-PCLI	.825
07-PCLI	.769
06-PCLI	.754
05-PCLI	.740
01-PCLI	.724

Nota: N=193

Para la especialidad de Psicología de la educación, de nuevo en función del resultado de su AFE anterior se somete a prueba un modelo con único factor que contiene los 7 ítems incluidos en él (Figura 5.7).

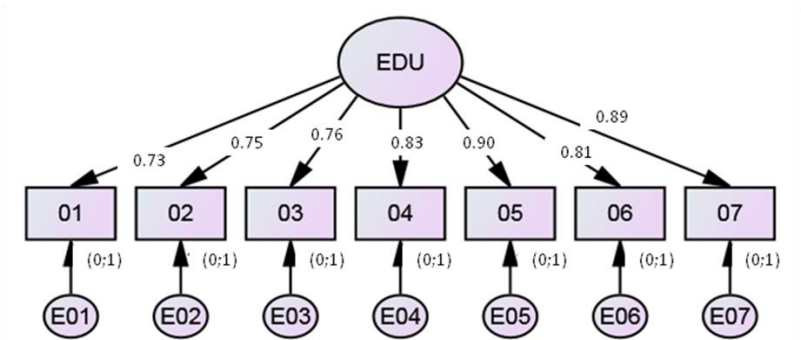


Figura 5.7. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología de la educación de 1 factor

En la tabla 5.34 aparecen los índices de ajuste del AFC. El valor RMSEA es claramente inferior a .080 (IC al 95%: .015 - .076) avanzando un muy buen ajuste. Los demás índices son muy elevados y no solo superan el corte sino que son $>.900$ acercándose a la unidad. Por tanto, el ajuste de los datos empíricos con el modelo teórico es muy bueno y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.34.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.048	.923	.964	.962

Todos los coeficientes de regresión son altamente significativos ($p<.000$) demostrando su pertenencia al constructo teórico esperado, por lo que queda probada la estructura unidimensional. Los coeficientes estandarizados se resumen en la Tabla 5.35.

Tabla 5.35.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

Ítem	PS EDU
05-PEDU	.899
07-PEDU	.894
04-PEDU	.829
06-PEDU	.812
03-PEDU	.758
02-PEDU	.748
01-PEDU	.726

Nota: N=59

Finalmente, para la especialidad de Psicología de la intervención social y comunitaria, el análisis de este perfil el AFE previo también plantea una solución con un solo factor, pero que prescinde de 1 de los ítems (el nº 4). El modelo a comprobar se presenta en la Figura 5.8.

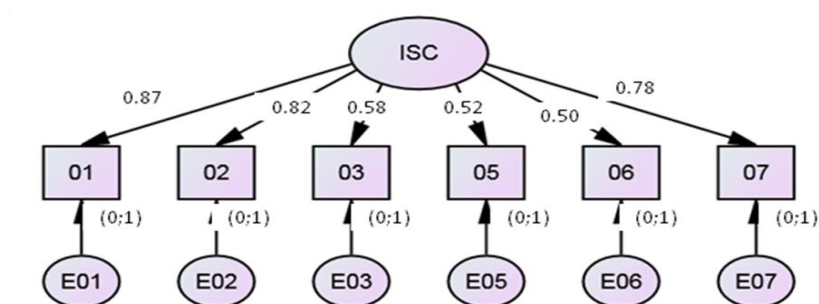


Figura 5.8. Modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología de la intervención social y comunitaria de 1 factor

El valor del índice RMSEA (ver Tabla 5.36) está prácticamente en el límite de .080 (IC al 95%: .057 - .119) y el resto de índices le acompañan en valor acordes al anterior: muy cerca del corte .800; de manera que el ajuste de los datos empíricos con el modelo es menor que todos los anteriormente analizados, aunque se puede considerar como suficiente para que sea aceptable y para que el resultado del AFC pueda ser considerado como fiable.

Tabla 5.36.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.087	.772	.821	.804

Todos los coeficientes de regresión son altamente significativos ($P < .000$) lo que confirma su pertenencia a la dimensión teórica descrita en el instrumento, aunque los coeficientes estandarizados son algo más bajos, en especial el último (Tabla 5.37).

Tabla 5.37.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria

Ítem	ISC
01-PISC	.874
02-PISC	.818
07-PISC	.780
03-PISC	.577
05-PISC	.520
06-PISC	.496

Nota: N=50

A la vista del resultado anterior, se decidió probar en el AFC un nuevo modelo sin ese ítem. Su resultado mostró una situación similar, de nuevo, con el ítem nº 5 que ahora presentaba una baja correlación. Por lo que se optó por probar con un nuevo modelo, solamente con los 4 primeros ítems (1, 2, 7 y 3), según el modelo que se presenta en la Figura 5.9.

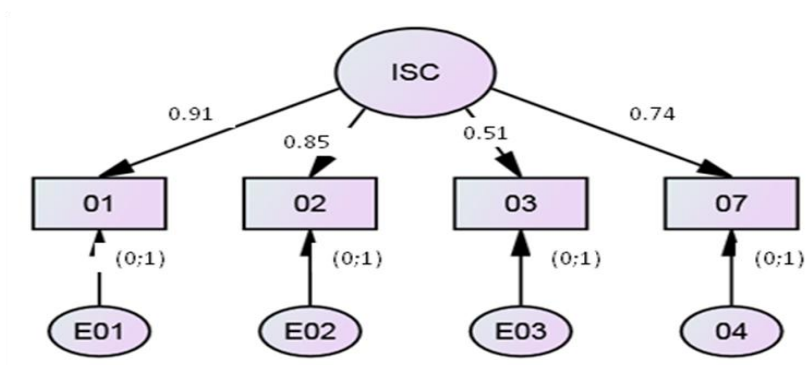


Figura 5.9. Nuevo modelo del Cuestionario de Autoevaluación de competencias perfil Psicología de la intervención social y comunitaria de 1 factor

Ahora el ajuste ha mejorado sustancialmente hasta el punto de que índice RMSEA es 0 (con un IC al 95%: .000 - .072) y los demás están todos muy cerca de 1 (incluso uno de ellos es =1). De manera que los resultados de este AFC, con esta versión de 4 ítems, son muy confiables, según se puede observar en la Tabla 5.38.

Tabla 5.38.

Nuevos resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria.

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.000	.994	.968	1

Todos los coeficientes de regresión son altamente significativos ($p < .000$) confirmando la unidimensionalidad del cuestionario. La tabla 5.39 presenta los coeficientes estandarizados que son elevados en los 3 primeros ítems y al menos aceptable en el cuarto. Por lo que se prefiere esta versión del instrumento ante la primera que se proponía.

Tabla 5.39.

Segundo resultado del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria

Ítem	ISC
01-PISC	.915
02-PISC	.845
07-PISC	.743
03-PISC	.512

Nota: N=50

Para el cuestionario de heteroevaluación de competencias generales o transversales, se comenzó con los análisis de los cuestionarios de heteroevaluación, paralelos a los anteriores, pero aplicados para que sean respondidos por los directores acerca de sus trabajadores. En primer lugar se aborda la verificación del modelo teórico del cuestionario que evalúa las competencias generales. El AFE previo generó 3 factores solamente, compuestos por 19 ítems en total. La figura 5.10 muestra este modelo.

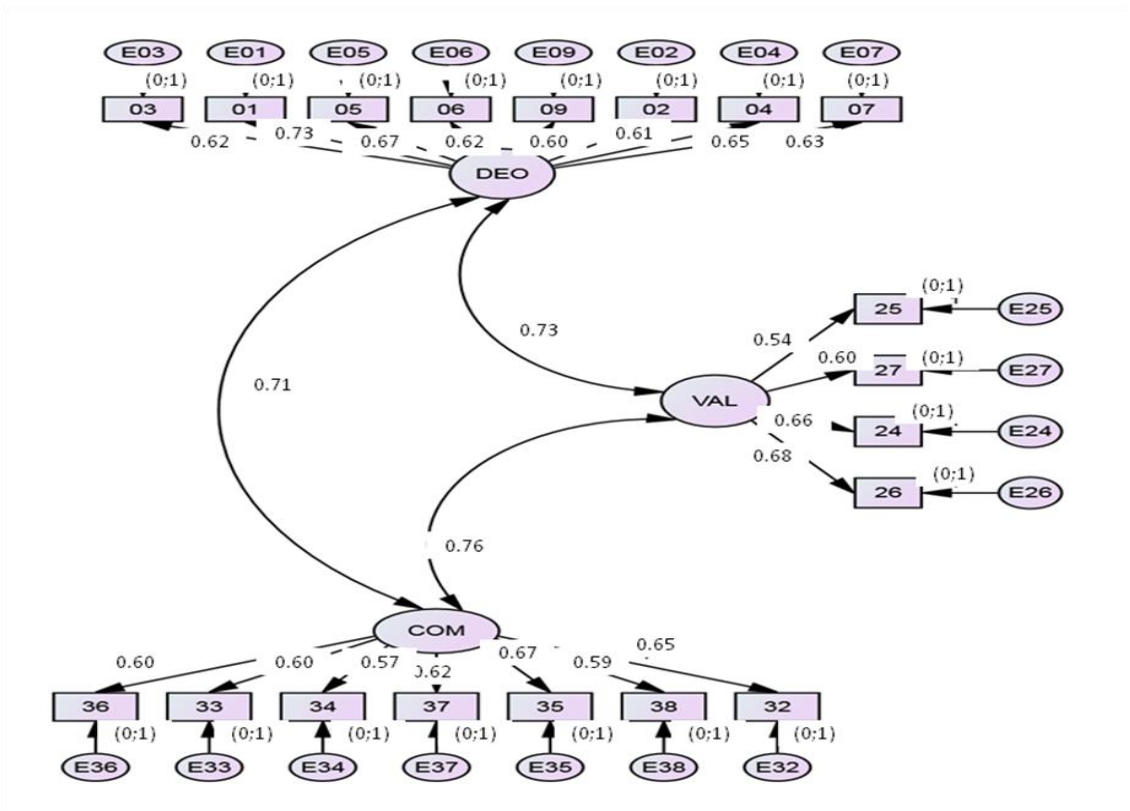


Figura 5.10. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias generales de 3 factores

El valor del índice RMSEA (Tabla 5.40) es inferior al límite de .080 (IC al 95%: .054 - .071) mientras que el resto de índices superan el corte de .800 e incluso algunos son >.900, por lo que el ajuste de los datos empíricos con el modelo es bueno y el resultado del AFC se admite como fiable.

Tabla 5.40.

Nuevos resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de autoevaluación de heteroevaluación de competencias generales transversales.

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Tres factores	.062	.853	.908	.907

Los coeficientes de regresión de los ítems sobre sus respectivos factores son altamente significativos ($p < .001$) y demuestran la pertenencia de estos a las mismas. La Tabla 5.41 presenta los coeficientes estandarizados que prueba la estructura en torno a los 3 factores esperados, quienes a su vez correlacionan claramente entre sí.

Tabla 5.41.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias generales transversales

Ítem	DEO	COM	VAL
01-H-CGT-DEO	.730		
05-H-CGT-DEO	.673		
04-H-CGT-DEO	.646		
07-H-CGT-DEO	.627		
03-H-CGT-DEO	.618		
06-H-CGT-DEO	.617		
02-H-CGT-DEO	.609		
09-H-CGT-DEO	.595		
35-H-CGT-COM		.673	
32-H-CGT-COM		.651	
37-H-CGT-COM		.618	
36-H-CGT-COM		.602	
33-H-CGT-COM		.596	
38-H-CGT-COM		.587	
34-H-CGT-COM		.570	
26-H-CGT-VAL			.677
24-H-CGT-VAL			.661
27-H-CGT-VAL			.598
25-H-CGT-VAL			.544
Correlación entre factores	DEO	---	.714
	COM	---	.755

Nota: N=372

En el caso del Cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas o personales, el AFE determinó la existencia de 5 factores dimensionales, que se corresponden con el modelo teórico representado en la Figura 5.11 y que a continuación se somete a comprobación estructural con el AFC que sigue.

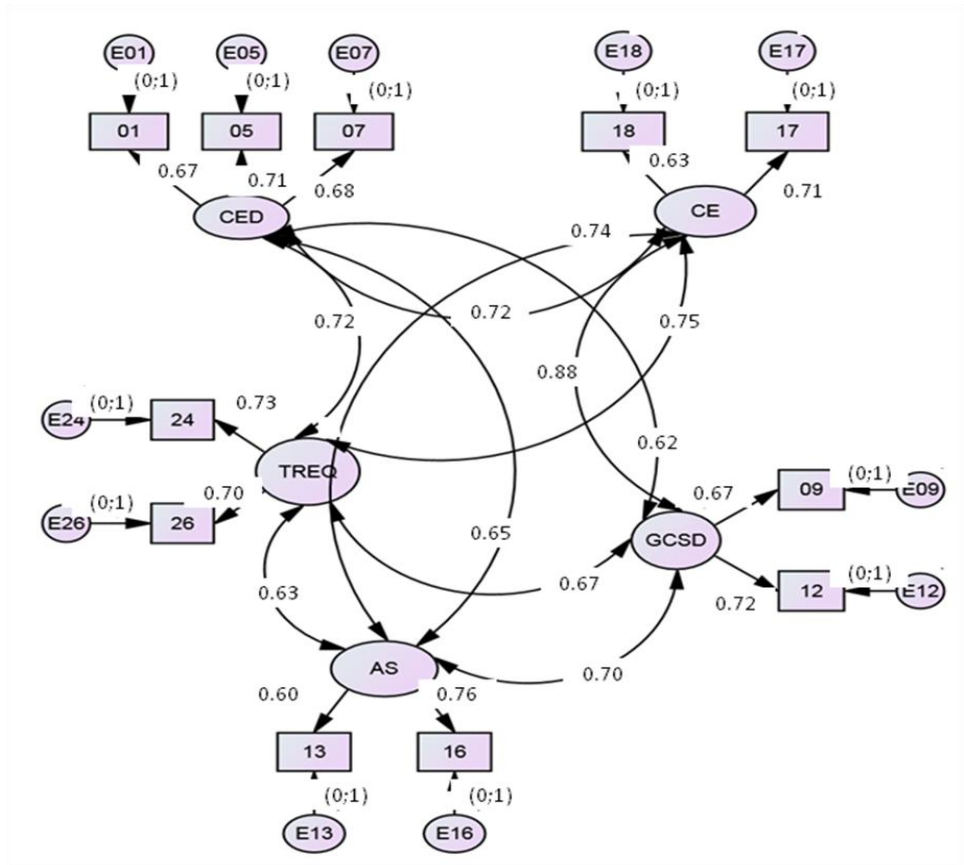


Figura 5.11. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias específicas o personales de 5 factores

El índice RMSEA (en Tabla 5.42) es inferior al valor .080 (IC al 95%: .039 - .062) en tanto que el resto de índices superan el corte y además son claramente $>.900$, por lo que el ajuste de los datos con el modelo es bueno y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.42. Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas personales.

Modelo	RMSEA	NFI	IFI	CFI
Cinco factores	.050	.960	.973	.973

Todos los coeficientes de regresión son altamente significativos ($p < .001$) y prueban la asociación de los ítems a sus factores. La Tabla 5.43 contiene los coeficientes estandarizados en la estructura con los 5 factores esperados, que entre sí están altamente correlacionados.

Tabla 5.43.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas personales

Ítem	CED	CE	TREQ	GCSD	AS
05-H-CEP-CED	.714				
07-H-CEP-CED	.685				
01-H-CEP-CED	.672				
17-H-CEP-CE		.711			
18-H-CEP-CE		.633			
24-H-CEP-TREQ			.735		
26-H-CEP-TREQ			.700		
12-H-CEP-GCSD				.720	
09-H-CEP-GCSD				.670	
16-H-CEP-AS					.759
13-H-CEP-AS					.595
Correlación entre factores	CED	---	.719	.719	.625
	CE		---	.755	.885
	TREQ			---	.674
	GCSD				---

Nota: N=372

Para el Cuestionario de autoevaluación de competencias por perfiles heteroevaluados, como en la parte del estudio de los perfiles autoevaluados, cada perfil según los AFE anteriores viene definido por una estructura unidimensional. A continuación se presentan cada uno de los AFC de estos cuestionarios.

Para la especialidad de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos se refleja en la Figura 5.12. el modelo correspondiente a este perfil.

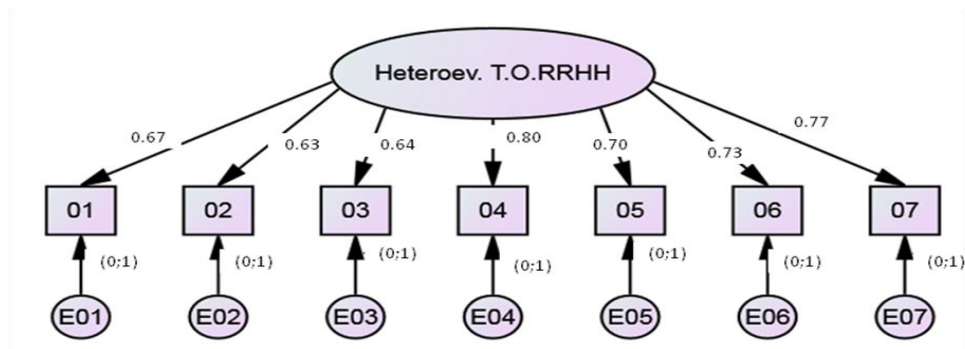


Figura 5.12. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos de 1 factor

El índice RMSEA (en Tabla 5.44) es inferior al valor .080 (IC al 95%: .041 - .077) mientras que el resto de índices superan el corte e incluso también son $>.900$, por lo que el ajuste de los datos con el modelo es bueno y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.44.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos.

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.058	.874	.906	.903

Los coeficientes de regresión obtenidos son todos altamente significativos ($p < .001$) y comprueban la relación de los ítems con sus factores. La Tabla 5.45 presenta los coeficientes estandarizados que son elevados, demostrando la estructura unidimensional.

Tabla 5.45.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos

Ítem	T.O.RRHH
04-H-PTORRHH	.798
07-H-PTORRHH	.766
06-H-PTORRHH	.729
05-H-PTORRHH	.696
01-H-PTORRHH	.667
03-H-PTORRHH	.639
02-H-PTORRHH	.627

Nota: N=55

Para la especialidad de Psicología clínica la Figura 5.13 presenta el modelo correspondiente a este perfil.

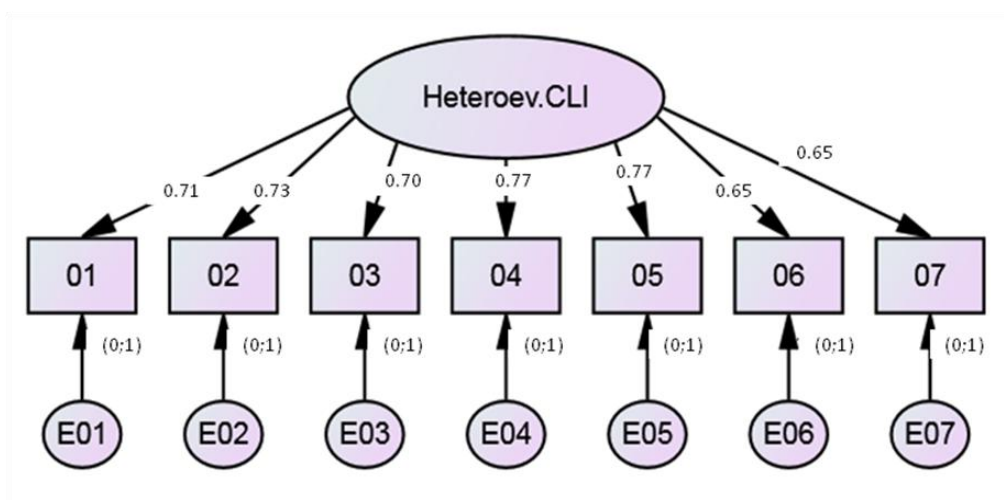


Figura 5.13. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología clínica de 1 factor

El índice RMSEA (ver Tabla 5.46) es evidentemente inferior al valor .080 (IC al 95%: .000 - .071), y acorde con ello, por su parte, el resto de índices superan el corte y además se aproximan a la unidad. En conclusión el ajuste de los datos con el modelo es muy bueno y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.46.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología clínica

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.042	.960	.984	.984

Los coeficientes de regresión obtenidos son todos altamente significativos ($p < .001$) demostrando la asociación de los mismos con la única dimensión definida. La Tabla 5.47 presenta los coeficientes estandarizados.

Tabla 5.47.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

Ítem	PS CLI
04-H-PCLI	.770
05-H-PCLI	.770
02-H-PCLI	.726
01-H-PCLI	.712
03-H-PCLI	.700
06-H-PCLI	.649
07-H-PCLI	.646

Nota: N=187

Para la especialidad de Psicología de la educación, encontramos el modelo correspondiente en la Figura 5.14.

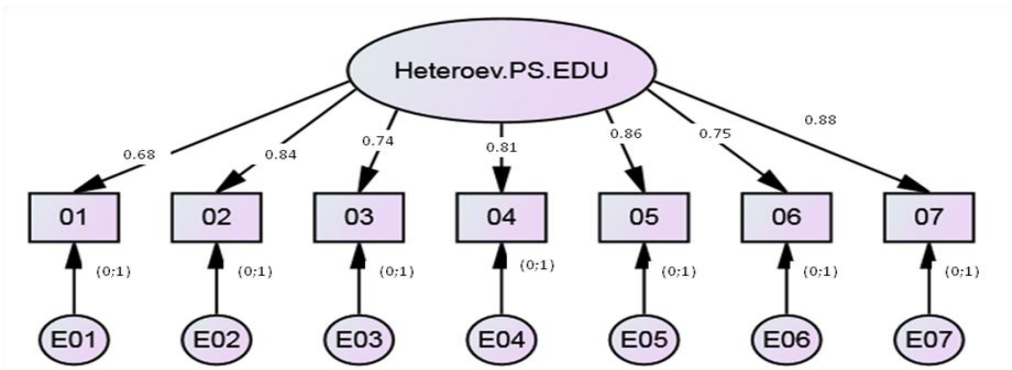


Figura 5.14. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología de la educación de 1 factor

La tabla 5.48 contiene los índices de ajuste: el valor de RMSEA es sobradamente inferior al.080 (dentro del IC al 95%: .004 - .073), mientras que el resto de índices además de superar el corte se aproximan a la unidad. En consecuencia el ajuste de los datos empíricos con el modelo es muy bueno y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.48.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

Modelo	RMSEA	NFI	IFI	CFI
Unidimensional	.044	.924	.967	.966

Los coeficientes de regresión son altamente significativos ($p < .001$) demostrando su pertenencia a la dimensión definida. Los coeficientes estandarizados son elevados y se resumen en la Tabla 5.49.

Tabla 5.49.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la educación

Ítem	EDU
07-H-PEDU	.885
05-H-PEDU	.862
02-H-PEDU	.837
04-H-PEDU	.815
06-H-PEDU	.754
03-H-PEDU	.744
01-H-PEDU	.677

Nota: N=62

Finalmente para la especialidad de Psicología de la intervención social y comunitaria la Figura 5.15 representa el modelo correspondiente a este perfil.

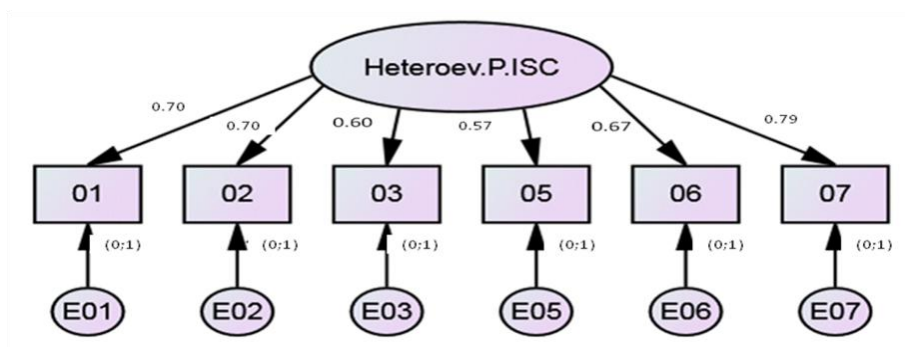


Figura 5.15. Modelo del Cuestionario de Heteroevaluación de competencias perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria de 1 factor

La Tabla 5.50 presenta los índices de ajuste. El valor de RMSEA es inferior al.080 dentro del IC al 95%: .004 - .067; y el resto de índices además de superar el corte incluso se aproximan a la unidad. En consecuencia el ajuste de los datos empíricos con el modelo es muy bueno y el resultado del AFC es fiable.

Tabla 5.50.

Resultados índices de bondad de ajuste del cuestionario de heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria

<i>Modelo</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>
Unidimensional	.025	.915	.978	.975

Los coeficientes de regresión son altamente significativos ($p < .001$) demostrando su pertenencia a la única dimensión definida en el modelo. La tabla 5.51 presenta los coeficientes estandarizados.

Tabla 5.51.

Resultados del análisis factorial confirmatorio del cuestionario heteroevaluación de competencias del perfil Psicología de la intervención social y comunitaria

Ítem	Fac. 1
07-PISC	.788
02-PISC	.694
01-PISC	.691
06-PISC	.672
03-PISC	.601
05-PISC	.569

Nota: N=51

Terminada la validación de constructo y tras llegar a la conclusión general de que los instrumentos analizados demuestran adecuadamente la validez para medir los constructos hacia los que van dirigidos, confirmando la estructura teórica planteada y la validación del modelo, se procede a realizar el estudio de la fiabilidad de estas medidas. Para ello, se ha utilizado la ecuación “alfa” de Cronbach, que estudia la fiabilidad como el grado de consistencia interna entre los ítems. Se acompaña el valor del coeficiente de fiabilidad del test con su IC al 95% de confianza. Un valor superior a .800 es un indicador de una buena fiabilidad, aunque por encima de .700 ya sería aceptable; mientras que valores superiores a .900 (hasta la unidad) serían indicativos de una muy elevada fiabilidad.

El análisis planteado se completa con las tablas de resumen de los resultados del análisis de ítems. En él se ha calculado la correlación de cada uno de ellos con el resto de

ítems del test (fiabilidad corregida del ítem) y la estimación de cuál sería el valor del “alfa” de Cronbach si se prescindiese del ítem analizado. Los resultados se exponen por instrumentos. Se incluyen solamente los ítems de las versiones finales de los mismos, resultantes de la anterior validación estructural.

El Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Generales o Transversales (CACGT) está formado por 28 ítems. El coeficiente “alfa” es de muy elevado: .955 dentro del IC (al 95%): .949 - .962; que supone una parte de variabilidad total significativamente mayor ($p < .001$) que la varianza explicada por los errores aleatorios de medida ($F = 24.61$; $27; 10017$ gl; $p = .000$). El análisis de la fiabilidad de los ítems (Tabla 5.52) revela que no se debe prescindir de ninguno de ellos, puesto que hacerlo no mejora la fiabilidad que ya se obtiene con todo el conjunto.

Tabla 5.52.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del CAGCT

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.CGT.32.COM	.687	.953
A.CGT.33.COM	.594	.954
A.CGT.34.COM	.632	.954
A.CGT.35.COM	.664	.954
A.CGT.36.COM	.664	.954
A.CGT.37.COM	.640	.954
A.CGT.38.COM	.650	.954
A.CGT.01.DEO	.733	.953
A.CGT.02.DEO	.679	.953
A.CGT.03.DEO	.694	.953
A.CGT.04.DEO	.649	.954
A.CGT.05.DEO	.679	.953
A.CGT.06.DEO	.615	.954
A.CGT.07.DEO	.639	.954
A.CGT.08.DEO	.649	.954
A.CGT.17.INTV	.712	.953
A.CGT.18.INTV	.638	.954
A.CGT.19.INTV	.731	.953
A.CGT.20.INTV	.645	.954
A.CGT.21.INTV	.595	.954
A.CGT.22.INTV	.536	.955
A.CGT.28.DPS	.686	.953
A.CGT.29.DPS	.593	.954
A.CGT.30.DPS	.593	.954
A.CGT.31.DPS	.670	.954
A.CGT.24.VAL	.638	.954
A.CGT.25.VAL	.505	.955
A.CGT.26.VAL	.626	.954

El Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Específicas o Personales (CACEP) está formado por 21 ítems, según el resultado de los anteriores AFC. El coeficiente de fiabilidad “alfa” de este conjunto es también muy elevado: .947 dentro del IC al 95%: .939 - .955; que por supuesto se corresponde con una parte de varianza verdadera significativamente superior ($p < .001$) que la varianza de los errores de medida ($F = 25.64$; 20 ; 7420 gl; $p = .000$). En cuanto al análisis de la fiabilidad de cada uno de los ítems, éste ha verificado que todos son ellos son necesarios en la versión final del instrumento puesto que la eliminación de cualquiera de ellos apenas varía el valor del coeficiente de fiabilidad total (Tabla 5.53).

Tabla 5.53.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del CACEP

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.CEP.01.CED	.638	.945
A.CEP.03.CED	.647	.945
A.CEP.04.CED	.696	.944
A.CEP.05.CED	.700	.944
A.CEP.06.CED	.656	.945
A.CEP.07.CED	.653	.945
A.CEP.08.GCSD	.718	.944
A.CEP.09.GCSD	.713	.944
A.CEP.10.GCSD	.656	.945
A.CEP.11.GCSD	.650	.945
A.CEP.12.GCSD	.613	.945
A.CEP.13.AS	.597	.946
A.CEP.14.AS	.657	.945
A.CEP.15.AS	.649	.945
A.CEP.16.AS	.668	.945
A.CEP.17.CE	.673	.945
A.CEP.18.CE	.619	.945
A.CEP.19.CE	.655	.945
A.CEP.25.TREQ	.727	.944
A.CEP.26.TREQ	.658	.945
A.CEP.27.TREQ	.635	.945

Para los Cuestionarios de autoevaluación de competencias por perfiles autoevaluados, se estudia la fiabilidad de cada perfil por separado. Los tres primeros contienen 7 ítems cada uno, mientras que el último tiene un número de menor de elementos lo que incidirá en una menor fiabilidad.

En el caso de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos, el coeficiente “alfa” de fiabilidad del cuestionario es muy bueno .913, con un IC al 95% de confianza de .875 a .943; valor que supone una proporción de varianza verdadera significativamente mayor ($p < .05$) que la varianza del error aleatorio de medida ($F = 2.33$; 6;360 gl; $p = .032$). En el análisis de los ítems se comprueba que esta fiabilidad no mejora en caso de eliminar alguno de estos elementos, e incluso en algún caso empeoraría (ver Tabla 5.54). Por tanto se mantienen todos.

Tabla 5.54.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.01.TORRHH	.605	.913
A.02.TORRHH	.797	.894
A.03.TORRHH	.771	.896
A.04.TORRHH	.782	.895
A.05.TORRHH	.777	.896
A.06.TORRHH	.624	.912
A.07.TORRHH	.811	.891

Para el perfil de Psicología clínica, la fiabilidad del cuestionario también es elevada, de .915 en el IC 95%: .895 - .932; que representa una variabilidad verdadera significativamente superior ($p < .001$) a la varianza del error de medida ($F = 11.44$; 6;1152 gl; $p = .000$). El estudio del detalle de cada ítems muestra que si se decidiese eliminar alguno de ellos, la fiabilidad total no mejoraría (Tabla 5.55) por lo que se deben mantener todos en la versión final del instrumento.

Tabla 5.55.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología clínica

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.01.PCLI	.686	.907
A.02.PCLI	.789	.897
A.03.PCLI	.781	.898
A.04.PCLI	.776	.898
A.05.PCLI	.694	.907
A.06.PCLI	.723	.904
A.07.PCLI	.728	.903

En el caso de Psicología de la educación, como en los anteriores, se ha encontrado una elevada fiabilidad puesto que el valor del coeficiente de fiabilidad “alfa” es muy elevado: .929 dentro del IC (al 95%): .898 - .954; que equivale a una proporción de varianza asociada a las puntuaciones verdaderas significativamente ($p < .001$) más elevada que la del error de medida ($F=4.19$; 6;348gl; $p=.000$). La Tabla 5.56 muestra que este coeficiente no mejora aunque se elimine a alguno de los ítems, de modo que es necesario mantenerlos a todos.

Tabla 5.56.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología de la educación

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.01.EDU	.691	.926
A.02.EDU	.701	.926
A.03.EDU	.738	.922
A.04.EDU	.801	.916
A.05.EDU	.854	.910
A.06.EDU	.771	.919
A.07.EDU	.866	.909

Finalmente, para Psicología de la intervención social y comunitaria, a la vista del resultado del AFC se tomó la decisión de que este cuestionario esté formado solamente por 4 ítems, cuya fiabilidad a pesar de ello, es buena: .838 (IC al 95%: .751 - .900). Esta parte de varianza verdadera es significativamente mayor ($p < .01$) que la parte de los errores de medida ($F=4.98$; 3,150 gl; $p=.003$). El análisis de los ítems indica que ninguno de ellos,

en caso de ser eliminado, mejoraría la fiabilidad del resto. Por tanto se deben mantener a todos en la escala. La Tabla 5.57 muestra que este coeficiente no mejora aunque se elimine a alguno de los ítems, de modo que es necesario mantenerlos a todos.

Tabla 5.57.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario de autoevaluación de competencias para el perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A.01.ISC	.784	.742
A.02.ISC	.739	.768
A.03.ISC	.493	.864
A.07.ISC	.692	.789

Para el Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Generales o Transversales (CHCGT) los resultados se muestran en la Tabla 5.58.

Tabla 5.58.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario CHCGT

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H.CGT.01.DEO	.652	.896
H.CGT.02.DEO	.572	.898
H.CGT.03.DEO	.592	.898
H.CGT.04.DEO	.625	.897
H.CGT.05.DEO	.565	.899
H.CGT.06.DEO	.567	.899
H.CGT.07.DEO	.572	.898
H.CGT.09.DEO	.559	.899
H.CGT.32.COM	.620	.897
H.CGT.33.COM	.492	.901
H.CGT.34.COM	.503	.900
H.CGT.35.COM	.558	.899
H.CGT.36.COM	.511	.900
H.CGT.37.COM	.518	.900
H.CGT.38.COM	.513	.900
H.CGT.24.VAL	.497	.900
H.CGT.25.VAL	.464	.901
H.CGT.26.VAL	.541	.899
H.CGT.27.VAL	.479	.901

La fiabilidad que se alcanza con los 19 elemento de los que se compone la versión final de este instrumento, es elevada, según el valor del coeficiente de fiabilidad “alfa”:

.904 con un IC al 95%: .886 - .920; siendo por tanto la varianza verdadera significativamente más elevada ($p < .001$) que la parte de variabilidad generada por los errores de medida que se puedan producir ($F=12.71$; 18;4590 gl; $p=.000$). El estudio detallado de la fiabilidad de los ítems muestra que todo ellos deben permanecer en la escala, puesto que apenas varía el valor del coeficiente de fiabilidad sin cada uno de ellos.

En el caso del Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Específicas o Personales (CHCEP), ha quedado formado por 11 ítems. La fiabilidad de los mismos, según el método “alfa” de Cronbach es buena: .858, valor dentro del IC al 95%: .835 - .878 y que supone una proporción de varianza verdadera significativamente ($p < .001$) más elevada que la proporción asociada a los errores de medida ($F=13.69$; 10;3710; $p=.000$). Como en todos los anteriores, al estudiar la fiabilidad de cada ítem, no se ha encontrado que al prescindir de alguno de ellos se mejore su valor (ver Tabla 5.59) de modo que se deben de mantener todos ellos.

Tabla 5.59.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario CHCEP

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H.CEP.01.CED	.536	.846
H.CEP.05.CED	.572	.844
H.CEP.07.CED	.553	.845
H.CEP.17.CE	.600	.842
H.CEP.18.CE	.532	.847
H.CEP.24.TREQ	.579	.843
H.CEP.26.TREQ	.542	.846
H.CEP.09.GCSD	.557	.845
H.CEP.12.GCSD	.538	.846
H.CEP.13.AS	.459	.852
H.CEP.16.AS	.555	.845

Para el Cuestionario de autoevaluación de competencias por perfiles heteroevaluados se detallan los resultados de las escalas desarrolladas para cada perfil.

En el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos, el conjunto de los 7 ítems de éste cuestionario presenta una buena fiabilidad: .863 (IC al 95%: .800 -

.912) siendo la parte de la variabilidad verdadera significativamente ($p<.05$) más alta que la parte del error de medida ($F=2.12$; 6;360 gl; $p=.040$). El análisis de la fiabilidad de cada ítem, determina que al prescindir de alguno de ellos no se mejora la fiabilidad total, y por tanto se deben de mantener todos (ver Tabla 5.60).

Tabla 5.60.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H.01.TORRHH	.617	.847
H.02.TORRHH	.549	.855
H.03.TORRHH	.584	.851
H.04.TORRHH	.725	.831
H.05.TORRHH	.625	.845
H.06.TORRHH	.650	.842
H.07.TORRHH	.684	.837

Para el perfil de Psicología clínica, la fiabilidad que se alcanza con estos 7 ítems es buena, según el coeficiente de fiabilidad “alfa” que se ha obtenido: .873 (IC al 95%: .843 - .899) que equivale a una parte de variabilidad verdadera significativamente ($p<.001$) mayor que la parte del error de medida ($F=8,64$; 6;1116; $p=.000$). El estudio de la fiabilidad de cada ítem nos indica la importancia de todos ellos dentro de la versión final puesto que los valores son muy similares en caso de suprimir a alguno de ellos (ver Tabla 5.61).

Tabla 5.61.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología clínica

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H.01.PCLI	.655	.855
H.02.PLCI	.665	.852
H.03.PCLI	.633	.857
H.04.PCLI	.707	.848
H.05.PCLI	.697	.849
H.06.PCLI	.608	.860
H.07.PCLI	.604	.861

Para la escala de Psicología de la educación, se alcanza con sus 6 ítems, una muy buena fiabilidad: .924 dentro del IC al 95%: .891 - .950; de modo que la parte de la varianza empírica asociada a la verdadera es significativamente mayor ($p < .05$) que la parte del error de medida. Los coeficientes que se obtendrían si se prescindiera de alguno de ellos, no serían mejores que el logrado, por tanto se mantienen todos ellos en la versión final (ver Tabla 5.62).

Tabla 5.62.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología de la educación

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H.01.EDU	.667	.922
H.02.EDU	.804	.908
H.03.EDU	.723	.917
H.04.EDU	.775	.911
H.05.EDU	.810	.907
H.06.EDU	.718	.917
H.07.EDU	.837	.905

Y para terminar, en el perfil de la intervención social y comunitaria, la fiabilidad de los 6 ítems que deben de componer este cuestionario según su AFC anterior, es buena a la vista del resultado obtenido en el coeficiente “alfa”: .827 (IC para el 95%: .742 - .891) que es una proporción de varianza verdadera significativamente ($p < .05$) más elevada que la proporción del error.

Al analizar cada ítem, se observa que todos ellos contribuyen bien a la fiabilidad total puesto que eliminar alguno de ellos no mejora la fiabilidad total. Los resultados del análisis quedan reflejados en la Tabla 5.63.

Tabla 5.63.

Resultados del análisis de fiabilidad de los ítems del cuestionario para el perfil de Psicología de la intervención social y comunitaria

ITEM	Correlación ítem – resto del test	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H.01.ISC	.595	.800
H.02.ISC	.602	.801
H.03.ISC	.575	.804
H.05.ISC	.531	.814
H.06.ISC	.613	.796
H.07.ISC	.681	.781

En conclusión, los resultados comentados anteriormente nos llevan a concluir que todos los instrumentos han demostrado suficientemente su fiabilidad. La medida de la fiabilidad asumía que los ítems de nuestros instrumentos medían un mismo constructo y que estaban altamente correlacionados entre sí.

Una vez comprobada la validez estructural de los constructos evaluados con los diferentes instrumentos contruidos, se puede proceder al cálculo de las puntuaciones empíricas observadas en ellos. Se va a generar una puntuación para cada factor/dimensión que han aparecido en los AFE y se han confirmado en los respectivos AFC, más una puntuación total.

La tradición, tanto en la metodología Likert como en la Teoría Clásica desde la que se está realizando el análisis estadístico, es que dichas puntuaciones se obtengan por el procedimiento conocido como acumulación de puntos. Es decir que cada puntuación sea igual al sumatorio de los valores (1-4) asignados a las respuestas emitidas ante los ítems que componen cada dimensión; y que la puntuación total, sea la suma total de las anteriores. Esto evidentemente genera puntuaciones en escalas con valores límite (máximo y mínimo) diferentes, dado el que el número de ítems varías, pero conocidos.

Se podría optar por hacer una media de los valores de las respuestas, lo que mantendría a todas las variables en la misma escala (1-4) de los ítems, pero seguramente se perdería capacidad de discriminación al reducir la variabilidad. Por otro lado, sabemos que

hay algunos ítems donde se dispone del total de las respuestas, por omisión de las mismas (valores perdidos). Desde la perspectiva, ahora, de la puntuación de cada sujeto, esto supone que no han respondido a todos los ítems que integran la dimensión. Sabemos también que se trata de porcentajes de valores perdidos, pequeños.

Puesto que se realizó una imputación de datos, para los anteriores estudios multivariantes de los AF, se ha decidido mantener dichos valores imputados para el cálculo de las puntuaciones empíricas, de manera que así se dispone de una matriz completa de N casos / K ítems. El error que esto puede introducir es mínimo, puesto que debemos de recordar que estos valores se imputaron por el método de regresión lineal múltiple a partir del resto de respuestas como predictores, por tanto su grado de confiabilidad es muy elevado y no se espera que sea un elemento de distorsión.

Se van a calcular, en definitiva, por acumulación de puntos, las siguientes puntuaciones empíricas:

En total 16 para los instrumentos de Autoevaluación:

- Cuestionario **CACGT** (autoevaluación competencias generales):
 - *Comunicación* -COM- (7 ítems: 32; 33; 34; 35; 36; 37 y 38)
 - *Definición y establecimiento de objetivos* -DEO- (8 ítems: 01; 02; 03; 04; 05; 06; 07 y 08)
 - *Intervención* -INT- (6 ítems: 17; 18; 19; 20; 21 y 22)
 - *Desarrollo de productos y servicios* -DPS- (4 ítems: 28; 29; 30 y 31)
 - *Valoración* -VAL- (3 ítems: 24; 25 y 26)
 - *Puntuación total* -ACG- (28 ítems: todos los anteriores)
- Cuestionario **CACEP** (autoevaluación competencias específicas)
 - *Compromiso ético y deontológico* -CED- (6 ítems: 01; 03; 04; 05; 06 y 07)
 - *Gestión de conflictos y situaciones difíciles* -GCSD- (5 ítems: 08, 09, 10, 11 y 12)

- *Análisis y síntesis -AS-* (4 ítems: 13; 14; 15 y 16)
- *Calidad y excelencia -CE-* (3 ítems: 17; 18 y 19)
- *Trabajo en equipo -TREQ-* (3 ítems: 25; 26 y 27)
- *Puntuación total -ACE-* (21 ítems: todos los anteriores)
- Cuestionario de Autoevaluación del perfil: Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos:
 - *Puntuación total -TORH-* (7 ítems: 01; 02, 03; 04; 05; 06 y 07)
- Cuestionario de Autoevaluación del perfil: Psicología clínica:
 - *Puntuación total -CLI-* (7 ítems: 01; 02, 03; 04; 05; 06 y 07)
- Cuestionario de Autoevaluación del perfil: Psicología de la educación:
 - *Puntuación total -EDU-* (7 ítems: 01; 02, 03; 04; 05; 06 y 07)
- Cuestionario de Autoevaluación del perfil: Psicología de la intervención social y comunitaria:
 - *Puntuación total -ISC-* (4 ítems: 01; 02, 03 y 07)

Y en total 14 para los instrumentos de Heteroevaluación:

- Cuestionario **CHCGT** (heteroevaluación competencias generales):
 - *Definición y establecimiento de objetivos -HDEO-* (8 ítems: 01; 02; 03; 04; 05; 06; 07 y 09)
 - *Comunicación -HCOM-* (7 ítems: 32; 33; 34; 35; 36; 37 y 38)
 - *Valoración -HVAL-* (4 ítems: 24; 25; 26 y 27)
 - *Puntuación total -HACG-* (19 ítems: todos los anteriores)
- Cuestionario **CHCGT** (heteroevaluación competencias específicas):
 - *Compromiso ético y deontológico -CED-* (3 ítems: 01; 05 y 07)
 - *Calidad y excelencia -CE-* (2 ítems: 17 y 18)

- *Trabajo en equipo -TREQ-* (2 ítems: 24 y 26)
- *Gestión de conflictos y situaciones difíciles -GCSD-* (2 ítems: 09 y 12)
- *Análisis y síntesis -AS-* (2 ítems: 13 y 16)
- *Puntuación total -ACE-* (11 ítems: todos los anteriores)
- Cuestionario de Heteroevaluación del perfil: Psicología del trabajo/organizaciones y recursos humanos:
 - *Puntuación total -HTORH-* (7 ítems: 01; 02, 03; 04; 05; 06 y 07)
- Cuestionario de Heteroevaluación del perfil: Psicología clínica:
 - *Puntuación total -HCLI-* (7 ítems: 01; 02, 03; 04; 05; 06 y 07)
- Cuestionario de Heteroevaluación del perfil: Psicología de la educación:
 - *Puntuación total -HEDU-* (7 ítems: 01; 02, 03; 04; 05; 06 y 07)
- Cuestionario de Autoevaluación del perfil: Psicología de la intervención social y comunitaria:
 - *Puntuación total -ISC-* (6 ítems: 01; 02, 03; 05; 06 y 07)

Una vez creadas estas variables, a continuación se procede a realizar el habitual análisis descriptivo y exploratorio de las mismas (ver Tablas 5.64, 5.65, 5.66, 5.67, 5.68 y 5.69). Para la parte exploratoria se emplea los índices de asimetría y curtosis con vistas a saber la forma de la variable, acompañados por el test Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste al modelo de la campana normal de Gauss; y se completa con un diagrama de caja para la detección de posibles valores *outliers* (fuera de rango) de tipo *far-out* (lejanos) que pudiesen ser distorsionadores de la centralidad y de la variabilidad. Para la parte puramente descriptiva, se emplean los índices habituales: media, mediana, desviación estándar, rango: mínimo/máximo, etc...)

Los resultados se presentan en las tablas de resumen que siguen, agrupando las variables por cuestionarios. Tras ellas aparecen los gráficos correspondientes.

En una valoración global de estos resultados podemos decir:

- que aunque aparecen valores fuera de rango, estos son muy pocos (sentido porcentual) y además son del tipo “*near out*”, es decir cercanos al grupo. Por tanto, no es una cuestión para nada preocupante;
- que en la mayoría de las variables, las puntuaciones empíricas obtenidas cubren si no la totalidad de la escala de cada una de ellas, sí una gran parte, y cuando hay alguna falta, es en los valores más bajos de las mismas;
- que las medias se sitúan habitualmente en la parte media alta de la escala;
- que el grado de variabilidad es aceptable;
- que en la mayoría de las variables, se observan tendencias asimétricas que contribuyen a que los desvíos con respecto al modelo de la curva normal de Gauss alcancen significación estadística ($p < .01$) en el test KS de ajuste.

Tabla 5.64.

Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de autoevaluación de competencias generales

Variables:	COM	DEO	INT	DPS	VAL	ACG
Escala:	7 – 28	8 – 32	6 – 24	4 – 16	3 – 12	28 – 112
Media	23.85	25.83	19.18	12.21	9.20	90.26
IC 95%: límite inferior	23.42	25.33	18.81	11.93	9.00	88.77
IC 95%: límite superior	24.27	26.34	19.54	12.48	9.41	91.75
Error típico de la media	0.22	0.26	0.18	0.14	0.10	0.76
Mediana	25.00	27.00	19.00	12.00	9.00	93.00
Mínimo	9	12	6	4	3	40
Máximo	28	32	24	16	12	112
Desviación estándar	4.18	4.95	3.55	2.71	2.00	14.62
Asimetría	-1.146	-0.719	-0.740	-0.510	-0.381	-0.777
Curtosis	0.771	-0.353	0.554	-0.180	-0.528	0.080
KS: Valor P-sig	.000**	.000**	.002**	.001**	.000**	.001**

Nota: N=372. * = Desvío significativo ($p < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal

Tabla 5.65.

Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de autoevaluación de competencias específicas

Variables:	CED	GCSD	AS	CE	TREQ	ACE
Escala:	6 – 24	5 – 20	4 – 16	3 - 12	3 - 12	21 – 84
Media	20.35	16.02	12.85	9.03	9.83	68.08
IC 95%: límite inferior	19.98	15.69	12.60	8.81	9.62	66.93
IC 95%: límite superior	20.73	16.34	13.11	9.24	10.03	69.22
Error típico de la media	0.19	0.17	0.13	0.11	0.11	0.58
Mediana	21.01	16.00	13.00	9.00	10.00	70.00
Mínimo	7	6	8	3	3	32
Máximo	24	20	16	12	12	84
Desviación estándar	3.68	3.17	2.50	2.11	2.02	11.23
Asimetría	-1.177	-0.568	-0.727	-0.465	-0.789	-0.770
Curtosis	0.869	-0.207	0.415	-0.420	0.088	0.114
KS: Valor P-sig	.000**	.000**	.000*	.000**	.000*	.010 *

Nota: N=372. ** = Desvío significativo ($p < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal. * = Desvío leve ($p < .05$) la variable no se ajusta al modelo normal, pero tiende hacia él.

Tabla 5.66.

Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de autoevaluación de competencias por perfiles

Variables:	TORH	CLI	EDU	ISC
Escala:	7 – 28	7 – 28	7 – 28	4 – 16
N válido	63	198	62	51
Media	23.43	22.38	20.98	12.75
IC 95%: límite inferior	22.24	21.74	19.67	12.03
IC 95%: límite superior	24.62	23.03	22.29	13.46
Error típico de la media	0.59	0.33	0.66	0.36
Mediana	24.00	24.00	21.00	13.00
Mínimo	9	11	9	5
Máximo	28	28	28	16
Desviación estándar	4.72	4.59	5.16	2.55
Asimetría	-1.144	-0.618	-0.339	-0.560
Curtosis	0.770	-.0641	-0.827	0.082
KS: Valor P-sig	.055 ^{NS}	.000**	.179 ^{NS}	.344 ^{NS}

Nota: NS = No significativo ($p > .05$) la variable se distribuye normalmente.

** = Desvío significativo ($p < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal.

Tabla 5.67.

Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de heteroevaluación de competencias generales

Variables:	HDEO	HCOM	HVAL	HACG
Escala:	8 – 32	7 – 28	4 – 16	19 – 76
Media	22.96	21.59	11.33	55.87
IC 95%: límite inferior	22.59	21.24	11.12	55.09
IC 95%: límite superior	23.33	21.93	11.54	56.66
Error típico de la media	0.19	0.18	0.11	0.40
Mediana	23.00	22.10	12.00	57.05
Mínimo	13	11	6	37
Máximo	.31	.28	15	71
Desviación estándar	3.61	3.42	2.04	7.73
Asimetría	-0.244	-0.752	-0.194	-0.574
Curtosis	-0.769	-0.191	-0.887	0.511
KS: Valor P-sig	.001**	.000**	.000**	.001**

Nota: N=372. ** = Desvío significativo ($p < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal

Tabla 5.68.

Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas

Variables:	HCED	HGCSD	HAS	HCE	HTREQ	HACE
Escala:	3 – 12	2 – 8	2 – 8	2 – 8	2 – 8	11 – 44
Media	9.11	5.82	5.83	5.55	5.96	32.28
IC 95%: límite inferior	8.93	5.70	5.72	5.44	5.83	31.78
IC 95%: límite superior	9.28	5.95	5.95	5.67	6.08	32.78
Error típico de la media	0.09	0.06	0.06	0.06	0.06	0.25
Mediana	9.00	6.00	6.00	6.00	6.00	33.00
Mínimo	5	3	3	2	3	19
Máximo	112	8	8	8	8	42
Desviación estándar	1.69	1.23	1.15	1.16	1.23	4.91
Asimetría	-0.275	-0.134	-0.297	-0.145	-0.134	-0.474
Curtosis	-0.529	-0.792	-0.607	-0.609	-0.792	-0.609
KS: Valor P-sig	.000**	.000**	.000*	.000**	.000*	.000**

Nota: N=372. ** = Desvío significativo ($p < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal

Tabla 5.69.

Resultados del análisis descriptivo para el cuestionario de heteroevaluación de competencias por perfiles

Variables:	HTORH	HCLI	HEDU	HISC
Escala:	7 – 28	7 – 28	7 – 28	6 – 24
N válido	63	198	62	51
Media	19.78	19.29	18.79	16.88
IC 95%: límite inferior	18.93	18.82	17.78	16.09
IC 95%: límite superior	20.62	19.76	19.80	17.68
Error típico de la media	0.42	0.24	0.50	0.40
Mediana	20.00	20.00	18.50	17.00
Mínimo	12	12	12	12
Máximo	28	26	28	22
Desviación estándar	3.36	3.34	3.96	2.82
Asimetría	-0.355	-0.293	.0335	-0.082
Curtosis	-0.276	-0.993	-0.882	-1.337
KS: Valor P-sig	.189 ^{NS}	.000**	.149 ^{NS}	.107 ^{NS}

Nota: NS = No significativo ($p > .05$) la variable se distribuye normalmente

** = Desvío significativo ($p < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal

Las variables de puntuación anteriores, eran todas necesarias para poder afrontar esta última parte de la validación de los instrumentos: la validez de criterio. Para ello se procede a correlacionar cada una estas variables con las puntuaciones de los factores del test COMPETEA, que son 7, a la que se le añade una puntuación total en el mismo.

Las puntuaciones de estas variables también se obtienen por acumulación de puntos y como resulta que todas ellas, a excepción de una, se componen de 5 ítems de 4 opciones, la escala para ellas, tiene los límites: 5 – 20. La excepción de esta regla, es la dimensión trabajo en equipo que consta de 6 ítems y por tanto su rango será: 6 – 24. Ante la falta de algunas de las respuestas, de nuevo muy pocas, a algunos de estos ítems y con el mismo objetivo con el que ya se hizo anteriormente, se procedió a la imputación de estos valores con el mismo método de regresión lineal múltiple que implementa SPSS 22 entre sus opciones, usando como predictores el resto de respuestas. Con esto se gana en potencia estadística, al no perder N en los futuros análisis ya que se logra con esto una matriz de datos completa.

A continuación, se presenta en la Tabla 5.70 los estadísticos descriptivos de estas variables. Como se observa en todas ellas, excepto en una, se ha encontrado un desvío significativo del modelo de la normal de Gauss; siendo la única excepción la puntuación total del instrumento COMPETEA. Las puntuaciones en general, se han concentrado más en la parte superior de sus respectivos continuos provocando unas asimetrías que indiquen directamente en lo recién comentado. Por ese mismo motivo, los valores medios son altos en comparación con las escalas de valores posibles y el grado de homogeneidad de las respuestas es elevado.

Tabla 5.70.

Resultados del análisis descriptivo. Criterio: COMPETEA

Variables:	Comuni- cación	Trabajo en equipo	Capacidad de análisis	Orientación al cliente	Orientación a resultados	Toma de decisiones	Planificación y organización	Puntuación total
Escala:	5 – 20	6 – 24	5 – 20	5 – 20	5 – 20	5 – 20	5 – 20	36 – 144
Media	16.92	20.26	16.70	17.18	17.09	16.63	16.81	121.59
IC 95%: límite inferior	16.73	20.06	16.51	17.00	16.90	16.44	16.57	120.61
IC 95%: límite superior	17.10	20.47	16.90	17.36	17.27	16.83	17.04	122.57
Error típico de la media	0.09	0.11	0.10	0.09	0.09	0.10	0.12	0.50
Mediana	17.00	20.00	17.00	17.00	17.00	17.00	17.00	123
Mínimo	11	15	10	12	10	10	11	87
Máximo	20	24	20	20	20	20	20	140
Desviación estándar	1.80	2.02	1.91	1.76	1.81	1.91	2.33	9.55
Asimetría	-0.454	-0.477	-0.280	-0.476	-0.250	-0.435	-0.654	-0.651
Curtosis	0.092	-0.032	-0.215	-0.391	-0.202	-0.014	-0.276	0.418
KS: Valor P-sig	.000**	.000**	.000**	.000**	.003**	.000**	.000**	.087 ^{NS}

Nota: N=372. NS = No significativo ($P > .05$) la variable de distribuye normalmente

** = Desvío significativo ($P < .01$) la variable no se ajusta al modelo normal

Para la validación de criterio habitualmente se emplea el denominado coeficiente de validez, que es una correlación entre el test a validar y el instrumento que se emplea como criterio. Cuando ambos son de tipo cuantitativo, como en este caso, el método a utilizar para hallar esta correlación es el conocido coeficiente de Pearson. Una condición recomendable aunque no imprescindible es que las variables sigan el modelo de una normal. Como se ha visto en este caso, por lo general, no es así. Sin embargo el tamaño de muestra sugiere que la falta de este ajuste a buen seguro no será problema. Lo que sí es

necesario, es trazar los diagramas de dispersión bivariados que nos permitan descartar visualmente el tipo de relación existente. El citado coeficiente de Pearson exige que esta relación sea, o pueda ser, lineal. Lo que se persigue con estos gráficos es descartar que haya relaciones que no sean lineales (por ejemplo curvilíneas).

A continuación se presenta la tabla de coeficientes de correlación de Pearson, entre cada una de las variables de los instrumentos que se han construido en el presente proyecto y las variables que genera el criterio COMPETEA. Se señalan en negrita aquellos que son estadísticamente significativos al menos con $p < .01$, dado el tamaño de muestra, en sentido unilateral, excepto en los perfiles, donde se considera la significación en $P < .05$ debido a que las N son mucho más pequeñas como se sabe.

La tabla 5.71 resumen los coeficientes de validez (correlaciones) obtenidos entre cada escala de autoevaluación y las del test COMPETEA. Se han encontrado un gran cantidad de valores estadísticamente significativo para $p < .01$ e incluso para $p < .001$ en los cuestionarios con $N=372$, y al menos para $p < .05$ en los de los perfiles (con N sensiblemente menores).

Solamente en la dimensión Orientación a resultados del COMPETEA y en los factores CED del CACEP y en el perfil ISC y parte en el EDU no se han encontrado suficientes coeficientes significativos.

En general, los coeficientes son bajos, poco intensos, como era de esperar, pues ya habíamos expuesto anteriormente que en el instrumento inicial la fiabilidad se encuentra en valores que iban de 0.52 a 0.77 y para los autores era indicativo de una subestimación de la fiabilidad verdadera, siendo los coeficientes notablemente superiores. Esta afirmación será o no contrastada con nuestros resultados tal y como se detallada en el apartado correspondiente. Habría que plantearse si invalidar este instrumento, pero habría que basarse en otros criterios.

Tabla 5.71.

Validez de criterio. Coeficientes de validez mediante Pearson. Autoevaluación.

Criterio		COMPETEA							
Cuestionarios Autoevaluación	Comunicación	Trabajo en equipo	Capacidad de análisis	Orientación al cliente	Orientación a resultados	Toma de decisiones	Planificación y organización	Puntuación total	
CACGT	COM	.190	.248	.188	.145	.083	.129	.061	.209
	DEO	.320	.253	.213	.166	.111	.238	.212	.307
	INT	.237	.253	.129	.132	.113	.235	.259	.280
	DPS	.253	.206	.165	.120	.075	.217	.176	.247
	VAL	.232	.214	.214	.127	.104	.171	.130	.241
	PT de ACG	.300	.286	.217	.170	.117	.239	.203	.311
CACEP	CED	.175	.201	.119	.108	.007	.101	.053	.154
	GCSO	.329	.237	.148	.161	.140	.213	.189	.286
	AS	.231	.232	.317	.199	.163	.249	.193	.320
	CE	.298	.211	.203	.142	.078	.227	.170	.269
	TREQ	.177	.224	.181	.175	.101	.122	.036	.201
	PT de ACE	.291	.265	.223	.184	.111	.214	.153	.290
Perfiles	TORH	.462	.299	.338	.231	.111	.294	.231	.406
	CLI	.178	.181	.170	.179	.140	.288	.181	.263
	EDU	.226	.254	.399	.178	.134	.138	.055	.270
	ISC	.249	.098	-.011	-.101	-.225	-.092	.002	-.029

Nota: N=372.

A continuación se procede a contrastar los resultados paralelos de las escalas obtenidas en Auto y Heteroevaluación. Por un lado se va a estimar la cuantía de la relación entre estas variables y por otro se va a determinar si existencia diferencia estadísticamente significativas entre ellas.

Para el primer análisis, se va a emplear de nuevo el coeficiente de correlación de Pearson, bajo las mismas condiciones y comentarios antes indicados. Para el segundo análisis se va a emplear un test de diferencia de medias en grupos emparejados, dado que se trata de los mismos sujetos autoevaluados y evaluados por sus superiores. En concreto se utilizará el test T de Student para muestras relacionadas. Es cierto que la falta de normalidad de la mayoría de las variables, podrían recomendar el uso de una alternativa no paramétrica (el test H de Wilcoxon) pero de nuevo ante el tamaño de las muestras que

manejamos, se sabe que los resultados de éste serán muy similares a los de Student, por lo que no hay una necesidad de emplearlo.

Los instrumentos de auto y hetero evaluación no tiene exactamente la misma estructura, ni en cuanto a factores (en concreto en el de hetero hay dos factores del de auto que no aparecen) ni en cuanto a los ítems que las componen, aunque sean bastante parecidos. Esta situación impide que se comparen las puntuaciones empíricas que anteriormente se han utilizado y que se calcularon por acumulación de puntos (sumatorio). Ante esta situación, la única manera de poder comparar unos variables con otras (auto vs hetero) es calcular una nuevas puntuaciones definidas como la media aritmética de los ítems que integran cada dimensión. Estas medias, siempre en escala 1-4 serán independientes del número de ítems y de cuáles son esos ítems en concreto. Aunque con este procedimiento se puede perder algo de capacidad discriminativa, es la única manera de poder dar respuesta a esta tarea que responde a uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación.

Se inicia el trabajo comentado con los cuestionarios de competencias generales. Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Generales o Transversales Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Generales o Transversales. Se han calculado las puntuaciones medias antes comentadas. Se prescinde de exponer una descriptiva general para más simplicidad en la exposición de los resultados que en este apartado se buscan. En todo caso, la forma de las variables no puede cambiar y solo lo harán los valores de los descriptivos como: media, desviación estándar, máximo, mínimo, etc...

En estos cuestionarios se pueden comparar solamente las escalas/dimensiones que se han encontrado simultáneamente en los dos, es decir: Comunicación, Definición y establecimiento de objetivos, y Valoración. Así como la puntuación total, puesto que al emplear el promedio no hay problema estadístico en que una se genere con 6 factores

(autoevaluación) y la otra solo con 4 (heteroevaluación). La Tabla 5.72 resume los resultados.

Como se aprecia en ella, las medias de Autoevaluación son siempre más elevadas que las de Heteroevaluación. Diferencias que son altamente significativas para $p < .001$ y equivalentes a tamaños del efecto muy grandes ($>.450$) a excepción de Valoración donde solo es elevado. Así mismo, se observan elevadas correlaciones entre los valores de auto y heteroevaluación ($>.860$) y también altamente significativos. Por tanto hay alta correspondencia entre las percepciones de unos (evaluados) y otros (evaluadores), si bien los primeros se auto puntúan de forma más elevada, con diferencias alrededor de 1/3 de puntos en la escala 1-4.

Tabla 5.72.

Test de diferencia de 2 medias en medidas repetidas. Coeficiente de correlación Pearson entre par de variables. Dimensiones y puntuación total en competencias generales.

variable / evaluación		N	Media (IC 95%)	D.E.	T Student			IC 95% dif	Correlación		Tamaño del efecto: R^2
					T	Gl	P		Valor R	P	
COM	Auto	372	3.41 (3.35 – 3.47)	0.60	25.59	371	.000**	0.30 – 0.35	.918	.000**	.638
	Hetero		3.08 (3.03 – 3.13)	0.49							
DEO	Auto	372	3.23 (3.17 – 3.29)	0.62	22.96	371	.000**	0.33 – 0.39	.887	.000**	.587
	Hetero		2.87 (2.82 – 2.92)	0.45							
VAL	Auto	372	3.07 (3.00 – 3.14)	0.67	13.25	371	.000**	0.20 – 0.27	.866	.000**	.321
	Hetero		2.83 (2.78 – 2.88)	0.51							
P.TOTAL	Auto	372	3.19 (3.14 – 3.24)	0.52	21.71	371	.000**	0.24 – 0.29	.914	.000**	.560
	Hetero		2.93 (2.89 – 2.97)	0.41							

Nota: ** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$)

A continuación se procede a comparar los cuestionarios de competencias específicas o personales, es decir, Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Específicas o Personales y Cuestionario de Heteroevaluación de Competencias Específicas o Personales. En este caso, puesto que todas las dimensiones / factores son los mismos es posible compararlas todas, así como la puntuación total. Se siguen empleando las variables que

estiman la puntuación como media aritmética (en vez de sumatorio) puesto que algunos de los ítems que componen los factores no son los mismos en ambos cuestionarios.

La tabla 5.73 resume estos resultados. Similares a los anteriores, en todas las variables los sujetos en la autoevaluación presentan valores medios siempre superiores a los asignados en la heteroevaluación, diferencias que son altamente significativas para $P < .001$ pero correspondiéndose con tamaños del efecto menores a los de los cuestionario del competencias generales; aún así, todavía se mantienen en niveles elevados ($>.250$) y en concreto en la puntuación total es muy elevado. En cuanto a los coeficientes de correlación, en sintonía con lo anterior son todos altamente significativos ($p < .001$) y con intensidades elevadas, aunque no tanto como los del anterior cuestionario.

En consecuencia, como antes, haya alta correlación entre la auto y la heteroevaluación, y los participantes se puntúan a sí mismos por encima de lo que lo hacen sus superiores.

Tabla 5.73.

Test de diferencia de 2 medias en medidas repetidas. Coeficiente de correlación Pearson entre par de variables. Dimensiones y puntuación total en competencias específicas.

variable / evaluación		N	Media (IC 95%)	D.E.	T Student			IC 95% dif	Correlación		Tamaño del efecto: R ²
					T	Gl	P		Valor R	P	
CED	Auto	372	3.39 (3.33 – 3.46)	0.61	17.17	371	.000**	0.31 – 0.40	.773	.000**	.443
	Hetero		3.04 (2.98 – 3.09)	0.57							
GCSD	Auto	372	3.20 (3.14 – 3.27)	0.64	13.78	371	.000**	0.25 – 0.33	.790	.000**	.338
	Hetero		2.91 (2.85 – 2.98)	0.62							
AS	Auto	372	3.21 (3.15 – 3.28)	0.62	13.53	371	.000**	0.25 – 0.34	.754	.000**	.330
	Hetero		2.92 (2.86 – 2.98)	0.57							
CE	Auto	372	3.01 (2.94 – 3.08)	0.70	11.14	371	.000**	0.19 – 0.27	.821	.000**	.251
	Hetero		2.78 (2.72 – 2.84)	0.58							
TREQ	Auto	372	3.28 (3.21 – 3.35)	0.68	11.55	371	.000**	0.25 – 0.35	.709	.000**	.264
	Hetero		2.98 (2.92 – 3.04)	0.62							
P.TOTAL	Auto	372	3.22 (3.16 – 3.27)	0.54	22.95	371	.000**	0.27 – 0.32	.891	.000**	.587
	Hetero		2.93 (2.88 – 2.97)	0.45							

Nota: ** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$)

Finalizamos esta parte repitiendo el mismo procedimiento en los 4 cuestionarios de perfil. La tabla 5.74 muestra los resultados obtenidos.

Se ha encontrado que de nuevo los sujetos en su autoevaluación se puntúan por encima de los valores que obtienen en la heteroevaluación, diferencias que son altamente significativas para $p < .001$ y que se corresponden con tamaños del efecto muy grandes en todas las variables. Por lo que se refiere a las correlaciones entre los pares, sus valores siguen siendo altamente significativos ($p < .001$) y con intensidades muy elevadas (cerca de o superiores a .900).

Tabla 5.74.

Test de diferencia de 2 medias en medidas repetidas. Coeficiente de correlación Pearson entre par de variables. Puntuación total en cada uno de los perfiles

variable / evaluación		N	Media (IC 95%)	D.E.	T Student			IC 95% dif	Correlación		Tamaño del efecto: R^2
					T	Gl	P		Valor R	P	
TORH	Auto	63	3.36 (3.19 – 3.52)	0.08	11.50	62	.000**	0.40 – 0.57	.885	.000**	.681
	Hetero		2.87 (2.76 – 2.99)	0.06							
CLI	Auto	198	3.21 (3.12 – 3.30)	0.05	19.72	197	.000**	0.39 – 0.48	.902	.000**	.664
	Hetero		2.78 (2.71 – 2.84)	0.03							
EDU	Auto	62	3.02 (2.84 – 3.20)	0.09	9.50	61	.000**	0.27 – 0.41	.932	.000**	.597
	Hetero		2.68 (2.54 – 2.83)	0.07							
ISC	Auto	51	3.19 (3.01 – 3.37)	0.09	8.93	50	.000**	0.29 – 0.46	.899	.000**	.615
	Hetero		2.81 (2.68 – 2.95)	0.07							

Nota: ** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$)

La última parte del presente trabajo estadístico, va a verificar las posibles significaciones entre variables psicosociales (sexo, edad, titulación, categoría laboral, antigüedad, etc.) de los participantes. En aquellas donde la variable factor tenga solamente dos categorías se van a emplear test T de Student para grupos independientes entre sí y en aquellos casos donde el factor tenga 3 ó más niveles, se utilizarán la prueba Anova de un factor de efectos fijos. En todos los casos, se mantiene la estimación del tamaño del efecto con R^2 que nos permite comparar unos con otros y determinar así la magnitud de las diferencias en términos absolutos. Así mismo, para no descentra al lector, se va a mantener

la expresión de las puntuaciones de las variables de los cuestionarios en forma de media aritmética. Considerando las diferencias en función del sexo del participante, en la Tabla 5.75 aparece el contraste entre sexos en las variables de los cuestionarios de autoevaluación. En algunas de las variables se aprecia una cierta diferencia, en bastantes casos tal que la media de los hombres es algo mayor que la de las mujeres. Sin embargo, ninguna de ellas alcanza significación estadística con $p > .05$, de modo que no se encuentran evidencias estadísticas que nos permitan hablar de diferencias por razón de género.

Tabla 5.75.

Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Autoevaluación.

Variable / Sexo			N	Media (IC 95%)	D.E.	Test Student para MI			IC 95% de la diferencia absoluta	Tamaño efecto R ²
						T	gl	P		
CACGT	COM	Hombre	108	3.47 (3.37 – 3.56)	0.51	1.22	370	.224 ^{NS}	No Sig.	.004
		Mujer	264	3.38 (3.31 – 3.46)	0.63					
	DEO	Hombre	108	3.24 (3.13 – 3.35)	0.58	0.27	370	.786 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	3.22 (3.15 – 3.30)	0.64					
	INT	Hombre	108	3.21 (3.09 – 3.32)	0.61	0.24	370	.807 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	3.19 (3.12 – 3.26)	0.59					
	DPS	Hombre	108	3.15 (3.04 – 3.27)	0.60	1.87	370	.063 ^{NS}	No Sig.	.009
		Mujer	264	3.01 (2.92 – 3.10)	0.70					
	VAL	Hombre	108	3.06 (2.92 – 3.19)	0.71	-0.14	370	.888 ^{NS}	No Sig.	.00
		Mujer	264	3.07 (2.99 – 3.15)	0.65					
	P.TOTAL	Hombre	108	3.23 (3.13 – 3.32)	0.51	0.84	370	.400 ^{NS}	No Sig.	.002
		Mujer	264	3.18 (3.11 – 3.24)	0.53					
CACEP	CED	Hombre	108	3.40 (3.31 – 3.50)	0.51	0.22	370	.825 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	3.39 (3.31 – 3.47)	0.65					
	GCSD	Hombre	108	3.22 (3.08 – 3.35)	0.69	0.24	370	.809 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	3.20 (3.12 – 3.27)	0.61					
	AS	Hombre	108	3.23 (3.10 – 3.36)	0.67	0.39	370	.699 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	3.21 (2.13 – 3.28)	0.60					
	CE	Hombre	108	3.08 (2.95 – 3.20)	0.65	1.22	370	.223 ^{NS}	No Sig.	.004
Mujer		264	2.98 (2.89 – 3.07)	0.72						
PERFILES	TREQ	Hombre	108	3.37 (3.26 – 3.49)	0.61	1.76	370	.079 ^{NS}	No Sig.	.008
		Mujer	264	3.24 (3.15 – 3.32)	0.70					
	P.TOTAL	Hombre	108	3.26 (3.17 – 3.35)	0.49	0.96	370	.340 ^{NS}	No Sig.	.002
		Mujer	264	3.20 (3.13 – 3.27)	0.56					
	TORH	Hombre	20	3.44 (3.23 – 3.64)	0.44	0.64	61	.523 ^{NS}	No Sig.	.007
		Mujer	43	3.32 (3.09 – 3.55)	0.74					
	CLI	Hombre	56	3.22 (3.03 – 3.40)	0.68	0.08	196	.933 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	142	3.21 (3.10 – 3.32)	0.65					
	EDU	Hombre	20	3.02 (2.69 – 3.36)	0.72	0.02	60	.983 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	42	3.02 (2.79 – 3.24)	0.72					
	ISC	Hombre	12	2.96 (2.60 – 3.32)	0.56	-1.43	49	.159 ^{NS}	No Sig.	.040
		Mujer	39	3.26 (3.05 – 3.47)	0.65					

Nota: N.S. = NO significativo ($p > .05$)

En la Tabla 5.76 se resumen los contrastes de las variables generadas en los instrumentos de heteroevaluación. Como se observa fácilmente en ella, no se ha encontrado ninguna diferencia que pueda ser considerada como estadísticamente significativa para $p > .05$; por lo que como en los anteriores no se puede hablar de diferencias en la evaluación de los superiores por razón de sexo.

Tabla 5.76.

Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Heteroevaluación.

Variable / Sexo			N	Media (IC 95%)	D.E.	Test Student para MI			IC 95% de la diferencia absoluta	Tamaño efecto R^2
						T	gl	P		
HCACGT	HCOM	Hombre	108	2.84 (2.76 – 2.93)	0.04	-0.73	370	.465 ^{NS}	No Sig.	.001
		Mujer	264	2.88 (2.83 – 2.94)	0.03					
	HDEO	Hombre	108	3.13 (3.04 – 3.21)	0.04	1.05	370	.296 ^{NS}	No Sig.	.003
		Mujer	264	3.07 (3.01 – 3.13)	0.03					
	HVAL	Hombre	108	2.80 (2.70 – 2.90)	0.05	-0.73	370	.467 ^{NS}	No Sig.	.001
		Mujer	264	2.84 (2.78 – 2.91)	0.03					
	P.TOTAL	Hombre	108	2.92 (2.84 – 3.00)	0.04	0.16	370	.877 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	2.93 (2.88 – 2.98)	0.03					
HCACEP	HCED	Hombre	108	3.03 (2.94 – 3.13)	0.05	-0.05	370	.960 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	3.04 (2.97 – 3.11)	0.04					
	HGCS	Hombre	108	2.92 (2.79 – 3.04)	0.06	0.05	370	.958 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	2.91 (2.84 – 2.99)	0.04					
	HAS	Hombre	108	2.91 (2.79 – 3.02)	0.06	-0.23	370	.816 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	2.92 (2.85 – 2.99)	0.03					
	HCE	Hombre	108	2.80 (2.69 – 2.91)	0.06	0.59	370	.578 ^{NS}	No Sig.	.001
		Mujer	264	2.77 (2.70 – 2.84)	0.04					
PERFILES	HTREQ	Hombre	108	3.00 (2.87 – 3.12)	0.06	0.35	370	.726 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	2.97 (2.90 – 3.05)	0.04					
	P.TOTAL	Hombre	108	2.93 (2.85 – 3.02)	0.04	0.18	370	.855 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	264	2.92 (2.87 – 2.98)	0.03					
	HTORH	Hombre	20	2.89 (2.73 – 3.05)	0.08	0.23	61	.819 ^{NS}	No Sig.	.001
		Mujer	43	2.86 (2.71 – 3.02)	0.08					
	HCLI	Hombre	56	2.79 (2.67 – 2.91)	0.06	0.28	196	.783 ^{NS}	No Sig.	.000
		Mujer	142	2.77 (2.69 – 2.85)	0.04					
	HEDU	Hombre	20	2.65 (2.40 – 2.90)	0.12	-0.33	60	.745 ^{NS}	No Sig.	.002
		Mujer	42	2.70 (2.52 – 2.88)	0.09					
	HISC	Hombre	12	2.67 (2.40 – 2.93)	0.12	-1.25	49	.218 ^{NS}	No Sig.	.031
		Mujer	39	2.86 (2.70 – 3.02)	0.08					

Nota: N.S. = NO significativo ($p > .05$)

Analizando las diferencias en función de la edad del participante, como paso previo se comienza por estimar si existe correlación significativa entre la edad y las variables de los cuestionarios. Para ello se sigue empleando el coeficiente de Pearson, como en los casos anteriores. La Tabla 5.77 muestra todos estos coeficientes. Se han encontrado

correlaciones significativas ($p < .001$) y directas en todas las variables, excepto en una. Este sentido de relación indica que cuanto mayor sea la edad de los participantes, más elevada es la puntuación asociada tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación. La excepción se encuentra en la variable del perfil ISC tanto en auto como en heteroevaluación, ya que la correlación a pesar de ser directa, no tiene la suficiente intensidad como para alcanzar la significación estadística ($p > .05$). En todos los demás casos las intensidades son bastante buenas, entre lo que se puede considerar como moderado y como elevado.

Tabla 5.77.

Correlación Pearson. Relación de la edad con las variables de los cuestionarios

Cuestionarios de Autoevaluación															
COM	DEO	INT	DPS	VAL	TOTAL L CGT	CED	GCSD	AS	CE	TREQ	TOTAL L CEP	TORH	CLI	EDU	ISC
.486	.561	.466	.492	.440	.593	.500	.488	.452	.493	.453	.576	.404	.580	.548	.143
Cuestionarios de Heteroevaluación															
COM	DEO	--	--	VAL	TOTAL L CGT	CED	GCSD	AS	CE	TREQ	TOTAL L CEP	TORH	CLI	EDU	ISC
.476	.499	--	--	.452	.560	.394	.405	.422	.467	.407	.553	.351	.486	.531	.095

Para analizar las diferencias en función de los años de experiencia se sigue empleando el coeficiente de Pearson, como en los casos anteriores. Los resultados reflejados en la Tabla 5.78 son muy parecidos al caso anterior, puesto que la experiencia va con la edad, es decir, se han encontrado correlaciones significativas ($p < .001$) y directas en todas las variables, excepto en una. Este sentido de relación indica que cuanto mayor sean los años de experiencia de los participantes, más elevada es la puntuación asociada tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación.

La excepción se encuentra en la variable del perfil ISC tanto en autoevaluación como en heteroevaluación, ya que la correlación a pesar de ser directa, no tiene la suficiente intensidad como para alcanzar la significación estadística.

Tabla 5.78.

Correlación Pearson. Relación de los años de experiencia con las variables de los cuestionarios

Cuestionarios de Autoevaluación															
COM	DEO	INT	DPS	VAL	TOTAL L CCGT	CED	GCSD	AS	CE	TREQ	TOTAL L CEP	TORH	CLI	EDU	ISC
.503	.566	.470	.517	.455	.608	.501	.518	.466	.516	.471	.596	.428	.560	.582	.279
Cuestionarios de Heteroevaluación															
COM	DEO	--	--	VAL	TOTAL L CCGT	CED	GCSD	AS	CE	TREQ	TOTAL L CEP	TORH	CLI	EDU	ISC
.484	.494	--	--	.471	.570	.394	.434	.434	.477	.418	.569	.382	.470	.585	.226

Para analizar las diferencias en función de la titulación de los participantes se ha utilizado un Anova puesto que el factor de contraste tiene 3 categorías. En el caso de que se encuentren diferencias significativas se emplea el test de Tukey de comparaciones múltiples por pares post hoc. Los resultados se resumen en la Tabla 5.79.

Los valores medios indican en la práctica totalidad de las variables que a medida que se alcanza una titulación mayor se obtiene una puntuación mayor. Han aparecido diferencias que son estadísticamente significativas al menos con $p < .05$ y en bastantes casos con $p < .01$ e incluso con $p < .001$; aunque en los contrastes de pares no siempre se ha probado la significación entre todos los pares.

Lo más común ha sido que la media de los doctores es mayor que la de los demás y en algunos casos también con respecto al máster. Las únicas variables donde no se han encontrado diferencias significativas han sido en los perfiles: trabajo, organización y recursos humanos, y en intervención social y comunitaria.

Tabla 5.79.

Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Autoevaluación.

Variable / Titulación			N	Media (IC 95%)	D.E.	ANOVA de 1 factor			Pares significativos según TUKEY	Tamaño efecto R ²
						F	Gl	P		
CACGT	COM	Lic/Gra.	145	3.29 (3.17 – 3.40)	0.68	6.56	2 ; 369	.002**	D > M * D > L/G **	.034
		Máster	198	3.46 (3.38 – 3.53)	0.54					
		Doctor.	29	3.66 (3.52 – 3.80)	0.38					
	DEO	Lic/Gra.	145	3.14 (3.02 – 3.25)	0.69	3.24	2 ; 369	.040 *	D > L/G *	.017
		Máster	198	3.27 (3.19 – 3.35)	0.57					
		Doctor.	29	3.40 (3.19 – 3.61)	0.54					
	INT	Lic/Gra.	145	3.07 (2.96 – 3.17)	0.67	9.76	2 ; 369	.000**	D > M ** D > L/G ** M > L/G *	.050
		Máster	198	3.24 (3.17 – 3.31)	0.53					
		Doctor.	29	3.55 (3.40 – 3.71)	0.39					
	DPS	Lic/Gra.	145	2.91 (2.80 – 3.03)	0.71	6.78	2 ; 369	.001**	D > M * D > L/G **	.035
		Máster	198	3.11 (3.02 – 3.20)	0.65					
		Doctor.	29	3.35 (3.14 – 3.56)	0.56					
	VAL	Lic/Gra.	145	3.05 (2.93 – 3.16)	0.72	4.79	2 ; 369	.009**	D > M * D > L/G **	.025
		Máster	198	3.03 (2.94 – 3.12)	0.63					
		Doctor.	29	3.43 (3.24 – 3.62)	0.50					
	P.TOTAL	Lic/Gra.	145	3.09 (2.99 – 3.19)	0.60	7.72	2 ; 369	.001**	D > M * D > L/G ** M > L/G *	.040
		Máster	198	3.22 (3.16 – 3.29)	0.47					
		Doctor.	29	3.48 (3.34 – 3.62)	0.36					
CACEP	CED	Lic/Gra.	145	3.29 (3.17 – 3.40)	0.70	5.81	2 ; 369	.033 *	D > L/G *	.031
		Máster	198	3.43 (3.35 – 3.51)	0.56					
		Doctor.	29	3.68 (3.52 – 3.83)	0.40					
	GCSD	Lic/Gra.	145	3.07 (2.96 – 3.19)	0.71	6.52	2 ; 369	.002**	D > L/G ** M > L/G *	.034
		Máster	198	3.26 (3.18 – 3.34)	0.57					
		Doctor.	29	3.47 (3.24 – 3.69)	0.59					
	AS	Lic/Gra.	145	3.11 (2.99 – 3.22)	0.70	5.04	2 ; 369	.007**	D > L/G *	.027
		Máster	198	3.25 (3.17 – 3.33)	0.57					
		Doctor.	29	3.47 (3.28 – 3.67)	0.52					
	CE	Lic/Gra.	145	2.94 (2.82 – 3.07)	0.78	3.49	2 ; 369	.031 *	D > L/G *	.019
		Máster	198	3.01 (2.92 – 3.10)	0.65					
		Doctor.	29	3.32 (3.10 – 3.53)	0.56					
	TREQ	Lic/Gra.	145	3.22 (3.09 – 3.34)	0.75	3.94	2 ; 369	.020 *	D > L/G ** M > L/G *	.021
		Máster	198	3.27 (3.19 – 3.36)	0.62					
		Doctor.	29	3.60 (3.37 – 3.83)	0.60					
	P.TOTAL	Lic/Gra.	145	3.13 (3.03 – 3.22)	0.60	6.74	2 ; 369	.001**	D > L/G ** M > L/G *	.035
		Máster	198	3.25 (3.18 – 3.31)	0.49					
		Doctor.	29	3.51 (3.36 – 3.65)	0.38					
PERFILES	TORH	Lic/Gra.	23	3.12 (2.75 – 3.48)	0.85	2.58	2 ; 60	.084 ^{NS}	NO Sig.	.079
		Máster	24	3.49 (3.32 – 3.65)	0.47					
		Doctor.	6	3.54 (2.97 – 4.12)	0.55					
	CLI	Lic/Gra.	75	3.05 (2.89 – 3.22)	0.71	7.05	2 ; 195	.001**	D > L/G ** M > L/G *	.067
		Máster	108	3.25 (3.13 – 3.37)	0.61					
		Doctor.	15	3.71 (3.48 – 3.94)	0.41					
	EDU	Lic/Gra.	26	2.96 (2.66 – 3.26)	0.73	3.48	2 ; 59	.037 *	D > L/G * M > L/G *	.105
		Máster	31	2.94 (2.69 – 3.20)	0.69					
		Doctor.	5	3.80 (3.53 – 4.07)	0.22					
	ISC	Lic/Gra.	23	2.99 (2.68 – 3.30)	0.72	3.29	2 ; 48	.052 ^{NS}	No Sig.	.124
		Máster	25	3.41 (3.21 – 3.61)	0.49					
		Doctor.	3	2.83 (1.40 – 4.27)	0.58					

Nota: N.S. = NO significativo (p>.05) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

La Tabla 5.80 resume los resultados obtenidos en los cuestionarios de heteroevaluación.

Tabla 5.80.

Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Heteroevaluación.

Variable / Titulación			N	Media (IC 95%)	D.E.	ANOVA de 1 factor			Pares significativos según TUKEY	Tamaño efecto R ²
						F	Gl	P		
CHCGT	HCOM	Lic/Gra.	145	2.99 (2.90 – 3.08)	0.55	6.57	2 ; 369	.002**	D > M * D > L/G **	.034
		Máster	198	3.12 (3.06 – 3.19)	0.44					
		Doctor.	29	3.30 (3.15 – 3.44)	0.38					
	HDEO	Lic/Gra.	145	2.79 (2.71 – 2.87)	0.48	4.11	2 ; 369	.017 *	D > L/G *	.022
		Máster	198	2.91 (2.85 – 2.97)	0.43					
		Doctor.	29	2.99 (2.83 – 3.14)	0.40					
	HVAL	Lic/Gra.	145	2.79 (2.70 – 2.89)	0.55	2.68	2 ; 369	.070 ^{NS}	NO Sig.	.014
		Máster	198	2.83 (2.76 – 2.90)	0.48					
		Doctor.	29	3.03 (2.88 – 3.19)	0.41					
	P.TOTA L	Lic/Gra.	145	2.86 (2.78 – 2.93)	0.46	5.54	2 ; 369	.004**	D > L/G **	.029
		Máster	198	2.96 (2.90 – 3.01)	0.37					
		Doctor.	29	3.11 (2.99 – 3.23)	0.32					
CHCEP	HCED	Lic/Gra.	145	2.93 (2.84 – 3.03)	0.60	5.23	2 ; 369	.006**	D > M * D > L/G **	.028
		Máster	198	3.08 (3.00 – 3.16)	0.54					
		Doctor.	29	3.25 (3.10 – 3.41)	0.41					
	HGCS D	Lic/Gra.	145	2.80 (2.69 – 2.91)	0.66	5.40	2 ; 369	.005**	D > L/G **	.028
		Máster	198	2.96 (2.88 – 3.04)	0.58					
		Doctor.	29	3.17 (2.96 – 3.38)	0.55					
	HAS	Lic/Gra.	145	2.86 (2.76 – 2.96)	0.60	3.49	2 ; 369	.032 *	D > L/G *	.019
		Máster	198	2.92 (2.84 – 3.00)	0.56					
		Doctor.	29	3.17 (2.97 – 3.37)	0.52					
	HCE	Lic/Gra.	145	2.75 (2.66 – 2.85)	0.60	3.11	2 ; 369	.046 *	D > M * D > L/G *	.017
		Máster	198	2.76 (2.68 – 2.84)	0.58					
		Doctor.	29	3.03 (2.86 – 3.21)	0.46					
	HTREQ	Lic/Gra.	145	2.93 (2.82 – 3.04)	0.65	0.98	2 ; 369	.376 ^{NS}	NO Sig.	.005
		Máster	198	3.00 (2.92 – 3.09)	0.60					
		Doctor.	29	3.07 (2.87 – 3.26)	0.51					
	P.TOTA L	Lic/Gra.	145	2.86 (2.78 – 2.93)	0.48	5.31	2 ; 369	.005**	D > L/G **	.028
		Máster	198	2.94 (2.88 – 3.00)	0.43					
		Doctor.	29	3.14 (3.02 – 3.26)	0.30					
PERFILE S	HTORH	Lic/Gra.	145	2.73 (2.52 – 2.95)	0.50	1.95	2 ; 369	.151 ^{NS}	NO Síg.	.061
		Máster	198	2.94 (2.81 – 3.07)	0.39					
		Doctor.	29	3004 (2.50 – 3.57)	0.51					
	HCLI	Lic/Gra.	145	2.66 (2.55 – 2.77)	0.47	8.27	2 ; 369	.000**	D > L/G ** M > L/G **	.078
		Máster	198	2.80 (2.71 – 2.89)	0.46					
		Doctor.	29	3.18 (3.00 – 3.35)	0.32					
	HEDU	Lic/Gra.	23	2.65 (2.39 – 2.91)	0.64	4.52	2 ; 60	.015 *	D > L/G * M > L/G *	.133
		Máster	24	2.60 (2.43 – 2.78)	0.47					
		Doctor.	6	3.37 (3.27 – 3.47)	0.08					
	HISC	Lic/Gra.	75	2.70 (2.48 – 2.91)	0.49	2.09	2 ; 195	.134 ^{NS}	NO Sig.	.080
		Máster	108	2.95 (2.76 – 3.13)	0.44					
		Doctor.	15	2.61 (1.75 – 3.47)	0.35					

Nota: N.S. = NO significativo (p>.05) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En esta última tabla las diferencias se reducen, hay más variables no significativas. Sucede lo mismo que en el caso anterior, la media de los doctores es mayor que la de los demás y en algunos casos también con respecto al máster y repite el hecho de que las únicas variables donde no se han encontrado diferencias significativas han sido en los perfiles: trabajo, organización y recursos humanos, y en intervención social y comunitaria.

En el caso de diferencias en función del puesto actual, aparecen diferencias altamente significativas ($p < .001$) en casi todas las variables, como se puede observar en la Tabla 5.81. Los test de Tukey a posteriori indican que la mayoría de las veces esas diferencias se deben a que los que trabajan de psicólogos/técnicos puntúan menos que todos los demás. Este resultado tiene su sentido y para ello es básico recordar que las categorías laborales se establecieron distinguiendo entre Director, Coordinador y Psicólogo ocupando puestos de Técnico y esto fue aplicable a ambos cuestionarios (autoevaluación y heteroevaluación) y a todos los perfiles.

La Tabla 5.82, resume los resultados obtenidos en los cuestionarios de heteroevaluación. Han aparecido diferencias que son estadísticamente significativas y las únicas variables donde no se han encontrado diferencias significativas han sido en el perfil trabajo de intervención social y comunitaria.

Tabla 5.81.

Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Autoevaluación.

Variable / Titulación			N	Media (IC 95%)	D.E.	ANOVA de 1 factor			Pares significativos según TUKEY	Tamaño efecto R ²
						F	Gl	P		
CACGT	COM	Psic.	282	3.31 (3.24 – 3.39)	0.63	16.39	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.082
		Coord.	69	3.67 (3.60 – 3.75)	0.30					
		Direc.	21	3.81 (3.66 – 3.95)	0.32					
	DEO	Psic.	282	3.11 (3.04 – 3.19)	0.64	23.64	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.114
		Coord.	69	3.61 (3.53 – 3.69)	0.33					
		Direc.	21	3.56 (3.37 – 3.74)	0.41					
	INT	Psic.	282	3.09 (3.02 – 3.16)	0.60	22.96	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic *	.111
		Coord.	69	3.58 (3.50 – 3.66)	0.35					
		Direc.	21	3.40 (3.16 – 3.63)	0.52					
	DPS	Psic.	282	2.91 (2.83 – 2.99)	0.67	30.58	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.142
		Coord.	69	3.53 (3.43 – 3.63)	0.41					
		Direc.	21	3.40 (3.14 – 3.67)	0.58					
	VAL	Psic.	282	2.96 (2.88 – 3.04)	0.68	16.78	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.083
		Coord.	69	3.38 (3.27 – 3.50)	0.49					
		Direc.	21	3.48 (3.26 – 3.69)	0.47					
	P.TOTAL	Psic.	282	3.08 (3.01 – 3.14)	0.53	32.63	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.150
		Coord.	69	3.56 (3.49 – 3.62)	0.26					
		Direc.	21	3.53 (3.36 – 3.70)	0.37					
CACEP	CED	Psic.	282	3.29 (3.22 – 3.37)	0.65	17.00	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic *	.084
		Coord.	69	3.73 (3.65 – 3.80)	0.30					
		Direc.	21	3.64 (3.47 – 3.81)	0.37					
	GCSD	Psic.	282	3.09 (3.02 – 3.17)	0.62	19.33	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.095
		Coord.	69	3.56 (3.43 – 3.70)	0.56					
		Direc.	21	3.50 (3.28 – 3.73)	0.50					
	AS	Psic.	282	3.12 (3.04 – 3.19)	0.66	15.29	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.077
		Coord.	69	3.50 (3.41 – 3.59)	0.39					
		Direc.	21	3.57 (3.41 – 3.73)	0.35					
	CE	Psic.	282	2.88 (2.79 – 2.96)	0.72	23.98	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	.115
		Coord.	69	3.44 (3.34 – 3.54)	.041					
		Direc.	21	3.39 (3.12 – 3.65)	0.58					
	TREQ	Psic.	282	3.17 (3.09 – 3.25)	0.70	15.21	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic *	.076
		Coord.	69	3.62 (3.52 – 3.71)	0.40					
		Direc.	21	3.57 (3.29 – 3.85)	0.62					
	P.TOTAL	Psic.	282	3.11 (3.05 – 3.17)	0.55	27.38	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic *	.129
		Coord.	69	3.57 (3.50 – 3.64)	0.29					
		Direc.	21	3.54 (3.39 – 3.68)	0.31					
PERFILES	TORH	Psic.	38	3.20 (2.97 – 3.43)	0.69	4.48	2 ; 60	.015 *	Coord > Psic *	.130
		Coord.	17	3.74 (3.60 – 3.88)	0.26					
		Direc.	8	3.30 (2.64 – 3.97)	0.80					
	CLI	Psic.	154	3.07 (2.97 – 3.18)	0.67	17.95	2 ; 195	.000**	Coord > Psic **	.155
		Coord.	36	3.73 (3.64 – 3.83)	0.29					
		Direc.	8	3.48 (3.08 – 3.88)	0.48					
	EDU	Psic.	51	2.87 (2.68 – 3.07)	0.70	7.33	2 ; 59	.001**	Dir > Psic * Coord > Psic *	.199
		Coord.	8	3.66 (3.48 – 3.84)	0.22					
		Direc.	3	3.81 (2.99 – 4.63)	0.33					
	ISC	Psic.	39	3.13 (2.92 – 3.34)	0.65	1.15	2 ; 48	.324 ^{NS}	NO Sig.	.046
		Coord.	8	3.50 (3.04 – 3.96)	0.55					
		Direc.	4	3.13 (2.07 – 4.18)	0.66					

Nota: N.S. = NO significativo (p>.05) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Tabla 5.82.

Test de diferencia de medias. Cuestionarios de Heteroevaluación

Variable / Titulación			N	Media (IC 95%)	D.E.	ANOVA de 1 factor			Pares significativos según TUKEY	Tamaño efecto R ²
						F	gl	P		
CHCGT	HCOM	Psic.	282	3.01 (2.95 – 3.07)	0.52	15.09	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.29 (3.22 -3.36)	0.29					
		Direc.	21	3.40 (3.27 – 3.53)	0.28					
	HDEO	Psic.	282	2.89 (2.74 – 2.85)	0.46	19.29	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.12 (3.04 – 3.20)	0.33					
		Direc.	21	3.11 (2.97 – 3.25)	0.31					
	HVAL	Psic.	282	2.75 (2.69 – 2.81)	0.52	16.43	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.06 (2.97 – 3.16)	0.38					
		Direc.	21	3.17 (3.00 – 3.33)	0.36					
	P.TOTAL	Psic.	282	2.85 (2.80 – 2.90)	0.42	24.17	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.16 (3.11 – 3.21)	0.21					
		Direc.	21	3.23 (3.12 – 3.33)	0.23					
CHCEP	HCED	Psic.	282	2.95 (2.89 – 3.02)	0.57	14.13	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic *	
		Coord.	69	3.33 (3.22 – 3.45)	0.47					
		Direc.	21	3.17 (3.00 – 3.35)	0.37					
	HGCS	Psic.	282	2.83 (2.76 – 2.91)	0.64	10.04	2 ; 369	.000**	Dir > Psic **	
		Coord.	69	3.17 (3.04 – 3.29)	0.52					
		Direc.	21	3.14 (2.96 – 3.32)	0.39					
	HAS	Psic.	282	2.82 (2.75 – 2.89)	0.57	18.85	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.21 (3.09 – 3.32)	0.49					
		Direc.	21	3.29 (3.12 – 3.46)	0.37					
	HCE	Psic.	282	2.69 (2.62 – 2.76)	0.59	15.99	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.04 (2.94 – 3.15)	0.44					
		Direc.	21	3.14 (2.96 – 3.32)	0.39					
	HTREQ	Psic.	282	2.89 (2.82 – 2.96)	0.61	12.58	2 ; 369	.000**	Coord > Psic **	
		Coord.	69	3.27 (3.14 – 3.40)	0.56					
		Direc.	21	3.20 (2.98 – 3.42)	0.49					
P.TOTAL	Psic.	282	2.84 (2.78 – 2.89)	0.46	25.37	2 ; 369	.000**	Dir > Psic ** Coord > Psic **		
	Coord.	69	3.20 (3.13 – 3.28)	0.30						
	Direc.	21	3.19 (3.08 – 3.30)	0.24						
PERFILES	HTORH	Psic.	38	2.76 (2.62 – 2.91)	0.45	3.83	2 ; 369	.027 *	Coord > Psic *	
		Coord.	17	3.11 (2.94 – 3.28)	0.33					
		Direc.	8	2.89 (2.47 – 3.32)	0.51					
	HCLI	Psic.	154	2.68 (2.61 – 2.76)	0.48	15.64	2 ; 369	.000**	Coord > Psic **	
		Coord.	36	3.12 (3.03 – 3.21)	0.27					
		Direc.	8	3.04 (2.81 – 3.26)	0.27					
	HEDU	Psic.	51	2.56 (2.41 – 2.70)	0.51	10.48	2 ; 60	.000**	Dir > Psic * Coord > Psic *	
		Coord.	8	3.14 (2.93 – 3.35)	0.25					
		Direc.	3	3.62 (1.98 – 5.26)	0.66					
	HISC	Psic.	39	2.79 (2.64 – 2.95)	0.48	0.32	2 ; 195	.727 ^{NS}	NO Sig.	
		Coord.	8	2.94 (2.52 – 3.35)	0.50					
		Direc.	4	2.79 (2.13 – 3.45)	0.42					

Nota: N.S. = NO significativo (p>.05) * = Significativo al 5% (p<.05) ** = Altamente significativo al 1% (p<.01)

CAPÍTULO 6

Discusión y conclusiones

El contexto laboral y universitario actual conlleva cambios tanto en la metodología, como en los procedimientos evaluativos; cambios que no pasan desapercibidos ni para los profesionales ni para los empleadores ni para los estudiantes. Uno de los más significativos es la evaluación de las competencias y la formación basada en competencias.

El concepto competencia tiene múltiples definiciones, si bien existen tres componentes que son prácticamente comunes a todas ellas. Estos componentes son los conocimientos, o el saber, las habilidades, el saber hacer y las actitudes y valores, el saber ser y saber estar. En este trabajo se ha incluido, además, el concepto de transferencia, entendiéndolo como la posibilidad de movilizar esos conocimientos, esas habilidades y esas actitudes para poder actuar en los diferentes contextos y situaciones a las que se enfrentan los profesionales en el ámbito laboral, adaptándolos en cada caso. Por lo tanto se considera que estos componentes de la competencia deben estar integrados para que pueda considerarse como tal. Recordemos que entendíamos la competencia como una intersección entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de estos componentes, para transferirlos al contexto o situación real creando

la mejor actuación/solución para dar respuesta a las diferentes situaciones y problemas que se planteen en cada momento, con los recursos disponibles.

Nuestros referentes para llegar a nuestra propuesta de definición, ha sido el concepto de creación de la propia competencia que defiende Le Bortef (1995), cuando afirma que la persona debe construir a tiempo su propia competencia para gestionar correctamente las situaciones que vayan surgiendo en el día a día y compartimos la idea de Levy-Leboyer (1997), quien considera que sería más competente quien mejor se adaptara a esas situaciones nuevas. Es así como se entiende, en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el hecho de que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

No debe olvidarse que, según la teoría del iceberg, existen componentes no visibles que condicionan el comportamiento y por lo tanto la competencia. Entre estos componentes se encuentran la motivación y los rasgos de personalidad como condicionantes importantes en el comportamiento de la persona. No obstante, se considera que estos elementos no visibles de la competencia también podrían desarrollarse y aprenderse con un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje así como con el desarrollo continuo de la competencia en el día a día en un contexto laboral.

Por otro lado y tal y como hemos contemplado en nuestra investigación, es necesario considerar también el contexto en el que se desarrolla la situación a la que se debe dar respuesta, pues es algo que influirá en la actuación del profesional a la hora de resolverla. Entendemos que la competencia solo puede ser evaluada en el contexto real dado que, solo en el caso de que alguien se enfrente a una determinada situación será posible demostrar si sabe darle respuesta o no.

Cabe mencionar otro aspecto importante dentro de la conceptualización del concepto competencia y es la diferenciación entre ser capaz y ser competente,

diferenciación que realizan autores como Tejada y Navío (2005). Poseer la capacidad no significa ser competente. La competencia supone la movilización de conocimientos y habilidades, por lo tanto los profesionales deben saber, saber hacer y querer hacerlo. Es relevante que, aun dominando esos componentes, diferencien cuándo deben movilizarlos y actuar (siendo capaces), y cuándo la actuación deba ser no actuar, porque el hacerlo no sería lo correcto. Siguiendo con estos dos conceptos, estos autores mencionan que, desde el conjunto de las capacidades, se llega a la competencia y para nuestro trabajo esta afirmación resulta interesante pues evaluamos capacidades, dado que los resultados de aprendizaje están redactados en términos de ser capaz de y en su conjunto evidenciarían las competencias a las que hacen referencia. Todas estas concepciones son la base sobre la que se sustentamos nuestra definición de competencia y nuestro modelo

Existen diferentes métodos, que han sido descritos en el apartado correspondiente y cuya selección debe ser la más apropiada según el componente o dimensión que se pretenda evaluar. Pero si se considera el concepto holístico de la competencia debe buscarse el método más completo para su evaluación y, tal como se ha desarrollado en este trabajo, es necesario encontrar aquel que permita realizar una evaluación de la manera más integral posible. Esto nos evidenciará lo que el profesional sabe y sabe hacer además de si posee la actitud adecuada para transferir esos componentes a la situación real que se plantee. Por lo tanto, es elemental tener presente que la evaluación no solo debe ceñirse a un único instrumento o método evaluativo, sino que cada instrumento debe contribuir a obtener un juicio lo más objetivo posible del profesional.

El objetivo fundamental de esta tesis doctoral fue elaborar y validar una metodología válida y fiable de evaluación de las competencias del psicólogo generalista y especializado y aportar evidencia empírica acerca de que las competencias profesionales del psicólogo se agrupan según las áreas de incumbencia clásicas de la profesión.

Con este propósito creamos un marco conceptual que sirviera de base para acometer el estudio de las competencias, elaborando un modelo comprensivo, habida cuenta de las aportaciones de los distintos modelos de competencias. Pero la razón fundamental de la adopción de este enfoque derivaba del convencimiento de que gran parte del problema de la evaluación de las competencias, su definición, operativización, sus inconsistencias, lagunas y resultados, estaba estrechamente asociado a una falta de instrumentos creados a medida para tal fin.

Nuestra investigación buscó hacer un modesto aporte que permitiera tener un primer pie en el diseño de instrumentos de evaluación de competencias adaptados a cada profesión, hecho que hasta donde nuestra búsqueda de información y artículos en revistas de impacto nos permite afirmar, no se había desarrollado hasta la fecha.

6.1. Principales hallazgos y sus implicaciones

El primer objetivo que nos propusimos fue construir un instrumento válido y fiable de evaluación de las competencias del psicólogo generalista y especializado. Con el doble fin de disponer de un instrumento que reflejara la propuesta de un perfil multicompetencial que pudiera contrastarse empíricamente, y al mismo tiempo, que sirviera para dar cuenta de las diferentes especialidades de la profesión, se construyó el CompePsy. Con base en los resultados obtenidos a partir de los análisis de fiabilidad y validez por medio del análisis factorial exploratorio, el análisis factorial confirmatorio y el alfa de Cronbach, pudimos obtener evidencia empírica para este objetivo, confirmando la validez y fiabilidad del instrumento y la estructura teórica y calidez del modelo propuesto.

Los resultados obtenidos nos llevan a concluir que el instrumento ha demostrado suficientemente su fiabilidad. La medida de la fiabilidad asumía que los ítems de nuestro instrumento medían un mismo constructo y que estaban altamente correlacionados entre sí.

En relación a la validez, utilizando el AFC, el análisis mostró un ajuste satisfactorio de las puntuaciones al modelo teórico, lo que supone una evidencia de validez muy relevante. Por lo tanto, el modelo que subyace a las competencias del CompePsy se comprueba que es operativo, ajustado y resume fielmente las puntuaciones obtenidas, lo que permite la aplicación del instrumento con garantías.

La obtención de la validez de criterio o la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo, se realizó utilizando el instrumento COMPETEA (Arribas y Pereña, 2011). En general, los coeficientes obtenidos son bajos, poco intensos, pero era de esperar porque partíamos de la base de que en el COMPETEA la fiabilidad no era muy elevada (entre 0.52 y 0.77), y sus autores apelaban al efecto de la subestimación de la fiabilidad verdadera. Otra razón pudo ser que ambos instrumentos no eran exactos, pero debido a la ausencia de instrumentos de evaluación de competencias eran los más próximos, aunque el modelo de competencias del COMPETEA coincidía únicamente con el CompePsy en competencias personales, generales y específicas parcialmente y no en competencias por perfiles.

Las implicaciones que tienen todos los hallazgos expuestos anteriormente son válidos. A nivel teórico, el CompePsy viene a ratificar el planteamiento de un amplio conjunto de aportaciones que han enfatizado la naturaleza multidimensional y la medida de las competencias, desde los primeros trabajos centrados en la persona, conducta y resultados (e.g. McClelland, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Boyatzis, 1982), hasta aquellos preocupados por estudiar el desempeño o resultados concretos (e. g. Mertens, 1996; Ducci, 1997), o los centrados en el contexto u organización (e.g. Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 2001), para finalizar con los últimos estudios que plantean un perfil integrado de competencias (e.g. Roe, 2001). Asimismo en un futuro esperamos poder reflejar las aportaciones provenientes de la creación de un instrumento generalista de

evaluación de competencias transversales que puedan estar presentes en los perfiles competenciales de gran número de puestos.

Como elemento diferenciador frente a otras alternativas de medida y evaluación, destacamos que se trata de un instrumento específicamente diseñado para la identificación y evaluación de competencias, con todo lo que eso conlleva. Puesto que ya hemos apuntado reiteradamente que las competencias son constructos complejos y de difícil operativización, lo que tradicionalmente ha supuesto una menor proliferación de instrumentos específicos para esta finalidad, al contrario de lo que ocurre con otras variables muy relacionadas con ellas, pero con un mayor bagaje de estudio, como son los rasgos de personalidad. Por ello, en este caso, desde el planteamiento de esta tesis hasta el producto final de varios años de trabajo, se tuvo en cuenta el objeto de medida como tal, lo que obligó a partir de un número elevado de indicadores para poder realizar una depuración de la prueba con garantía suficiente para evaluar con rigor las competencias propuestas.

Además, el instrumento propuesto está basado en un modelo comprensivo de competencias que pretendemos se convierta en un sólido respaldo para el mundo aplicado, entendiendo la competencia como la intersección entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de estos componentes para transferirlos al contexto o situación real. Por tanto, no se trata solo de una propuesta teórica en los que es posible basar los juicios competenciales derivados de su aplicación, sino de un punto de partida muy prometedor a partir de los resultados y de las evaluaciones que hasta la fecha hemos podido realizar. No obstante, como cualquier otra prueba de reciente creación, es deseable que con el tiempo se vayan acumulando más evidencias a partir de su uso en los diferentes contextos en los que desarrolla su actividad profesional el psicólogo, para

matizar, modelar o corroborar los hallazgos que se puedan obtener de un instrumento con las características del CompePsy.

Otra implicación de estos resultados es que con el CompePsy se ha materializado un instrumento que permite evaluar y autoevaluarse en las competencias de un perfil determinado a partir de un formato de respuesta diferente al convencional formato Likert, de hecho en este caso nos hemos ajustado al formato propuesto por Europsy (2005) que establecía 4 categorías de evaluación. Puesto que considerábamos que el formato tipo Likert servía más para la evaluación de opiniones, actitudes y constructos no directamente observables, mientras que las competencias se han asociado a indicadores e incidentes observables. Por esta misma razón, el CompePsy, cuyo fin es identificar, reconocer y evaluar indicadores concretos de una competencia de un sujeto, es un instrumento que integra en su formato de respuesta la tradición de las BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales o Escalas de Calificación Referida a Conductas) con la esencia del formato tipo Likert, es decir, la escala de 1 a 5. De esta manera, en lugar de señalar el grado de acuerdo o de frecuencia del criterio, el jefe directo elige una de las cuatro descripciones conductuales asociadas a cada elemento o indicador de la competencia, obteniéndose así resultados más precisos, fiables y válidos de la ejecución de una competencia, algo que se ha visto reflejado en las favorables propiedades psicométricas obtenidas para el instrumento. A esto se suma que el CompePsy es aplicable al puesto de psicólogo generalista y al de psicólogo especializado en las cuatro especialidades (clínica, educación, intervención social y comunitaria y trabajo/organizaciones y recursos humanos) para las que se ha diseñado el instrumento, permitiendo la evaluación de las competencias en diferentes contextos organizativos dentro del campo de la Psicología.

En síntesis, todas estas ventajas perfilan al CompePsy como una herramienta con un gran potencial para contribución en la investigación aplicada en identificación y evaluación de competencias, y en concreto dentro del rol del psicólogo.

Nuestro segundo objetivo se centró en si el instrumento elaborado se ajusta a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología, a la normativa y a las demandas del colectivo profesional. Podemos sostener que obtuvimos apoyo empírico para este objetivo, si hubiese sido el caso contrario debiéramos haber considerado que no todas las factores incluidos en los modelos aportaron de modo significativo en la predicción de los criterios, pero no fue el caso. Ahora bien, eso no implica que dejemos de analizar la interesante información derivada de los pesos explicativos de dichos modelos.

Comencemos por el caso del Cuestionario de autoevaluación de competencias generales o transversales, cuyo modelo formado por 5 factores, correlacionados entre sí y los datos empíricos obtenidos nos llevó a confirmar la estructura teóricamente esperada y encontrada en la literatura (Bartram y Roe, 2005; Europsy, 2005; ANECA, 2005). Lo mismo sucede para el Cuestionario de autoevaluación de competencias específicas o personales, confirmando el AFC el modelo esperado. Continuando con los cuestionarios de autoevaluación de competencias por perfiles autoevaluados de las 4 especialidades consideradas, en los 4 casos el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos fue aceptable.

Para el Cuestionario de heteroevaluación de competencias generales o transversales el ajuste de los datos empíricos con el modelo fue bueno, en la línea esperada. En el caso del Cuestionario de heteroevaluación de competencias específicas o personales sucedió lo mismo. Y en el Cuestionario de heteroevaluación de competencias por perfiles se confirma también la estructura teórica planteada y la validación del modelo.

Por lo tanto, en base a los resultados, esta investigación es coherente con las políticas de la ANECA, del Proyecto Tuning y el Espacio Europeo de Educación Superior. Además definidas las competencias generales y específicas de los psicólogos, se pueden hacer las adecuaciones pertinentes de los instrumentos utilizados en esta tesis para realizar estudios similares en países de la Unión Europea.

El tercer objetivo de nuestro trabajo se centró en analizar la intensidad de la relación entre la autoevaluación y heteroevaluación de competencias del psicólogo, determinando si existe correlación entre la autopercepción que un psicólogo tiene sobre su perfil competencial y la evaluación que realizan de su trabajo. Los resultados mostraron que la medias en autoevaluación eran más elevadas que en heteroevaluación y se encontró alta correspondencia entre las percepciones de unos (evaluados) y otros (evaluadores), si bien como era de esperar los primeros se autopuntúan de forma más elevada.

Finalmente en nuestro cuarto objetivo planteamos la existencia de diferencias significativas entre los profesionales en Psicología según se introdujeran variables discriminantes psicosociales (sexo, edad, titulación, años de experiencia, categoría laboral /puesto). En el caso de género no se encontraron diferencias significativas ni en los resultados de los Cuestionarios de Autoevaluación ni en los Cuestionarios de Heteroevaluación. En cuanto a la edad, simplemente destacar que cuanto mayor era la edad de los participantes, más elevada era la puntuación asociada tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación. En relación a los años de experiencia, como era de esperar, la relación indicó que cuanto mayor sean los años de experiencia de los participantes, más elevada es la puntuación asociada tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación. Para el caso de la titulación, los valores medios indicaron en la práctica totalidad de las variables que a medida que se alcanza una titulación mayor se obtiene una puntuación

mayor. Y finalmente, en función del puesto actual, aparecían diferencias altamente significativas en casi todas las variables.

6.2. Limitaciones

Tras subrayar las diversas implicaciones teóricas y prácticas de los resultados obtenidos en la investigación cuya memoria presentamos, es hora de hacer lo propio con las limitaciones, que son varias. Una de ellas es que consideramos que el estudio fue de tipo *ex post facto*, de carácter transversal, por lo que no hubo un control directo sobre las variables. De esta manera nuestras inferencias acerca de sus relaciones sólo se realizaron sobre la base de la covariación entre las variables. En esta línea, aun cuando existió un control cuantitativo por medio de sofisticados métodos estadísticos y que logramos establecer ciertos patrones explicativos, los resultados deben ser interpretados y usados con cautela. En otras palabras, sólo estamos en condiciones de dar sentido a las relaciones encontradas, pues en ningún caso nuestra pretensión ha sido ni es establecer causalidad. Tal vez podríamos habernos planteado diseños de tipo longitudinal o bien experimentales; no obstante, la realidad casi siempre se nos impone y si ya es difícil contar con datos de la identificación y evaluación de competencias, lo es aún más el que una organización se comprometa a ser monitorizada durante un período de tiempo determinado y que además cumpla una serie de condiciones, como el hecho de que se nos permita evaluar las competencias de los profesionales en diferentes momentos temporales para comprobar su evolución. Sería muy deseable, pero muy poco factible en la realidad empresarial.

De hecho, nuestra investigación constituye una de las primeras aproximaciones, sino la única, que encauza su esfuerzo en aportar una metodología aplicada al ámbito de la Psicología para la evaluación de las competencias del psicólogo. Esta metodología es sencilla y reproducible para otras profesiones, pudiendo ser aplicable la evaluación de las

competencias generales o transversales y específicas o personales a otros profesionales del ámbito sanitario. Pero recordemos que la evaluación de competencias es un concepto global. El método e instrumento que se aporta en este trabajo no sustituye al resto de métodos y procedimientos de evaluación, es un complemento para conseguir que el juicio sobre el profesional sea lo más objetivo posible.

Por otra parte, nuestro estudio no incluyó, por no ser su objetivo, variables intervinientes que explicaran posibles efectos mediadores o moderadores entre la evaluación de las competencias y otras variables como pudieran ser el diseño del trabajo, de la organización o los componentes del desempeño laboral individual. Y ello no porque carezcan de relevancia, sino porque con el nivel de conocimiento que se tiene de esta relación estimamos que su consideración pueda ser más relevante en el futuro. De hecho, nuestra investigación constituye una de las primeras aproximaciones, sino la única, que encauza su esfuerzo en obtener evidencia empírica para un instrumento de autoevaluación y heteroevaluación por separado, que hasta la fecha no habían sido creados y que además se conceptualizan y operativizan de una forma diferente a cómo se había hecho tradicionalmente. Mas eso no es excusa para la inclusión de futura de variables mediadoras y/o moderadoras que podrían ser muy interesantes, relacionando los niveles competenciales con otras características sociales o laborales.

Además, en este trabajo de investigación sólo nos hemos centrado en las competencias establecidas previamente por las fuentes analizadas como referentes, pero no considerando otros autores o teorías en auge a favor y en contra en el tema de las competencias y su evaluación como pueden ser las competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Elias et al, 1997; Goleman, 1995, 1999a, 1999b; Saarni, 1999; Salovey y Sluyter, 1997), poniendo el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y confiriendo más importancia al aprendizaje y al desarrollo. Si bien es algo que hemos

asumido desde el planteamiento mismo del diseño de investigación e incluso antes no debemos olvidar que el concepto de competencia también tiene su lado oscuro, representado en la dimensión contraproduktiva que puede producir la evaluación y que puede dar lugar a una corriente de rechazo de estos métodos.

Otra barrera o limitación adicional, ya expuesta anteriormente tiene que ver con la validez de criterio obtenida, comparando el CompePsy con otra prueba similar o estándar conocido. La elección del criterio constituyó un aspecto crítico en nuestro procedimiento de determinación de la validez, ya que resultó altamente difícil encontrar actualmente un instrumento que midiera lo mismo que el nuestro, lo más parecido resultó ser el COMPETEA (Arribas y Pereña, 2011), cuestionario de autoinforme dirigido específicamente a la evaluación de las competencias tal como se entienden actualmente en el contexto laboral y que evalúa las 20 competencias más frecuentemente recogidas en los diccionarios de competencias de las empresas, agrupadas en cinco áreas. Los resultados de la validez de criterio fueron bajos, y los motivos pueden ser muy diversos entre otros los ya citados subestimación de la fiabilidad verdadera del COMPETEA y no correlación exacta de ambos instrumentos.

A su vez, otra posible limitación tiene que ver con la muestra de conveniencia utilizada. Aun cuando procuramos que la fuente de participantes fuera una diversidad de organizaciones y contextos diferentes, lo que no pudimos controlar fue el sector de actividad de las mismas. En este sentido, y aun cuando los participantes provenían desde diferentes niveles organizativos, ocupando puestos de trabajo heterogéneos, compartían que eran psicólogos ejercientes en los diferentes contextos analizados (clínica, educación, trabajo/organizaciones y recursos humanos e intervención social y comunitaria). Habida cuenta de lo anterior, nos podemos hacer las siguientes preguntas: ¿no tendrán que ver los resultados del instrumento con las características de la muestra y las organizaciones de

pertenencia?, ¿habríamos obtenido resultados similares con organizaciones más diversas?, ¿la validez y fiabilidad del instrumento hubiese sido la misma?. La verdad es que no tenemos respuesta para estas preguntas, pero es muy probable que el sector de actividad, el tipo de organización u otro haya influido en los resultados, particularmente en lo que a las diferencias por perfiles se refiere; no obstante, lo que sí tenemos claro es que debemos tener en cuenta estos aspectos de cara a mejorar estudios futuros.

6.3. Líneas futuras de investigación

En relación con las líneas que podemos trazar de cara a la investigación futura de la identificación y evaluación de competencias en general y en áreas específicas como la Psicología en particular, existen varias líneas posibles de actuación, las cuales se relacionan en gran medida con las limitaciones antes señaladas y con aspectos concretos que consideramos relevantes a partir de nuestra experiencia con el presente estudio.

En primer lugar, y en congruencia con lo señalado anteriormente, consideramos que se debe prestar mayor atención al apartado metodológico, que es particularmente relevante en el caso de la identificación de las competencias, la selección de la muestra y la validez de criterio. De este modo, sería muy deseable poder emprender estudios de tipo longitudinal, que permitieran valorar la evolución de las competencias en diferentes niveles competenciales a través del tiempo tras la adquisición de experiencia y formación en los mismos sujetos. Además se podrían introducir variables organizacionales, de diseño del trabajo o psicosociales. Creemos que merece la pena apostar por este tipo de diseños de investigación para ir aproximándonos, así, paulatinamente a las relaciones de causalidad aunque muchas veces la realidad se imponga y limite el campo de acción del investigador, particularmente por tratarse de investigación aplicada en organizaciones reales.

En segundo lugar, creemos que un desafío pendiente que tiene nuestra investigación y que puede hacerse extensible a estudios futuros, es la inclusión de variables intermedias o intervinientes en la relación entre diseño del trabajo y desempeño individual. Y es que ahora, cuando ya disponemos de un modelo y un instrumento válido y fiable de evaluación de las competencias, consideramos que podría ser posible confeccionar modelos más elaborados que reflejen la complejidad inherente a este concepto, incluyendo las nuevas tendencias, por ejemplo, la inteligencia emocional.

En tercer lugar debemos tener claro que el futuro es cambiante y que las competencias denominadas como clave definidas ahora, o la clasificación que hemos seguido en nuestra investigación, se verán modificadas a medio y largo plazo, al igual que ocurrió en su día con los indicadores educativos, en función de los resultados de rendimiento y excelencia obtenidos. Estas nuevas competencias denominadas habilidades y competencias del siglo XXI estarán más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción. (Instituto de Tecnologías Educativas, OECD, 2010). Esta misma tendencia se observa en el resto de países del mundo, orientando sus políticas educativas, modificando sus sistemas educativos y de formación en el que se prescriben otras exigencias, dentro del nuevo marco social impuesto por el fenómeno económico de la globalización

Estas nuevas competencias irán asociadas a la evaluación, comportando cambios en las profesiones. Se introducirán nuevos instrumentos, persiguiendo que la evaluación permita la continua reorientación de la acción. Actualmente, ya se han creado diferentes iniciativas y proyectos no sólo para definir las competencias, sino también para su correcta medición y evaluación, como el Proyecto de enseñanza y evaluación de las competencias del siglo XXI ([http:// www.atc21s.org/](http://www.atc21s.org/)) o la organización norteamericana para las

competencias del siglo XXI Partnership for 21st skills (<http://www.p21.org/>). El primero de ellos es un proyecto internacional formado por miembros de distintos países y entre sus metas están el conseguir definiciones claras y operativas de las diferentes competencias del siglo XXI de tal manera que puedan ser susceptibles de cuantificarse y medirse; el desarrollar estrategias que permitan evaluar las competencias usando las TIC; el despliegue de estrategias basadas en el trabajo que permita a los profesionales desarrollar sus competencias; el diseño, desarrollo y prueba de tareas innovadoras de evaluación; etc. Todo esto con el claro objetivo de poder ofrecer para su uso libremente, como dominio público, todos estos instrumentos y pruebas de evaluación de competencias.

Concluyendo, podemos afirmar que las competencias descritas están en un proceso de evolución, dada su actual falta de definición, su inadecuación a los distintos contextos culturales de los diferentes países o a la falta de asunción e implementación en los respectivos sistemas educativos. Lógicamente esta indefinición, como ya hemos apuntado, afecta de lleno a la evaluación. Si no está claramente delimitada la competencia, aún será más difícil su evaluación. Todavía no existen instrumentos específicos generalizados, suficientemente probados y validados para evaluar las distintas competencias, porque no nos olvidemos que nuestra propuesta está enfocada a la identificación y evaluación de las competencias del psicólogo y una propuesta de futuro sería poder hacer ese instrumento adaptable a otras profesiones.

Y, por último, una última línea de futuro puede ser también asumir progresivamente que las competencias y sus niveles competenciales interactúen entre sí en cuanto a su posible impacto en variables de resultados de diversa índole, incluyendo el desempeño individual.

6.4. Conclusiones finales

Para cerrar esta tesis, exponemos a continuación, de manera breve, las principales conclusiones que se pueden extraer a partir de esta investigación:

- El contexto universitario europeo, y en concreto el EEES, obliga al desarrollo y evaluación de las competencias, de ahí la importancia de disponer de instrumentos que permitan su identificación y evaluación.
- El concepto de competencia presenta múltiples definiciones, teniendo todas ellas como característica común la integración de los conocimientos, o esfera del saber (habilidades), el saber hacer y las actitudes/valores, el saber ser y saber estar. Nosotros hemos incorporado además de los componentes mencionados el concepto de transferencia, entendiendo la competencia como la intersección entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la movilización de estos componentes, para transferirlos al contexto o situación real creando la mejor actuación/solución para dar respuesta a las diferentes situaciones y problemas que se planteen en cada momento, con los recursos disponibles.
- Las competencias son un constructo de naturaleza multidimensional, por lo que es posible delimitarlo operacionalmente en componentes independientes. La expansión y/o extensión del número y significado de los componentes, han permitido clarificar su eventual asociación. El instrumento propuesto viene a ratificar el planteamiento de un amplio conjunto de aportaciones que han enfatizado la naturaleza multidimensional y la medida de las competencias.
- Aportamos una metodología de identificación y evaluación de competencias aplicada al ámbito de la Psicología generalista y especializada. Esta metodología, que ha resultado válida y fiable, es sencilla y reproducible para otros campos en la parte de competencias genéricas o transversales y específicas o personales. Todos

los cuestionarios que conforman el instrumento final cumplen los criterios de validez de contenido y fiabilidad.

- La evaluación de competencias es un concepto global. El método e instrumento que se aporta en este trabajo no sustituye al resto de métodos y procedimientos de evaluación, sino que es una propuesta más.
- Para determinar y evaluar el nivel de competencia ha sido preciso definir los criterios y estándares correspondientes a cada uno de los niveles, creando una especie de una rúbrica o matriz de evaluación.
- El instrumento elaborado se ajusta a las competencias identificadas en el EEES para el Graduado en Psicología, a la normativa y a las demandas del colectivo profesional. Los datos empíricos obtenidos nos llevaron a confirmar la estructura teóricamente esperada y encontrada en la literatura. Por lo tanto, en base a los resultados, esta investigación es coherente con las políticas de la ANECA, del Proyecto Tuning y el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Los resultados mostraron que la medias en autoevaluación eran más elevadas que en heteroevaluación y se encontró alta correspondencia entre las percepciones de los evaluados) y los evaluadores.
- Las variables discriminantes psicosociales (sexo, edad, años de experiencia, titulación, categoría laboral o puesto). estudiadas concluyeron que en el caso de género no se encontraron diferencias significativas, y en cuanto a la edad, a mayor e edad de los participantes, más elevada era la puntuación asociada tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación. En relación a los años de experiencia, como era de esperar, la relación indicó que cuanto mayor sean los años de experiencia de los participantes, más elevada es la puntuación asociada tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación. Para el caso de la titulación, los

valores medios indicaron en la práctica totalidad de las variables que a medida que se alcanza una titulación mayor se obtiene una puntuación mayor. Y finalmente, en función del puesto actual, aparecían diferencias altamente significativas en casi todas las variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNielsen (2000). *Employer satisfaction with graduate skills: Research report*, 99(7).
Chicago: ACNielsen Research Services.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación.
Formación Profesional, 2, 23- 27.
- Alles, M. (2006). *Dirección estratégica de Recursos Humanos*. Gestión por competencias.
Granica: Buenos Aires.
- Alles, M. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Granica:
Buenos Aires.
- Álvarez, E., Gómez, J. & Ratto, P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral
chileno y competencias actuales de estudiantes de psicología con orientación
laboral / organizacional, en una universidad privada. *PHAROS Arte Ciencia y
Tecnología*, 11, 113-133.
- Álvarez, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje.
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (3), 1007-1030.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2004). *Libro
Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol. I y II*. Madrid: ANECA.

- Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación ANECA (2005). *Libro Blanco del Grado en Psicología*. Madrid: ANECA.
- AQU CATALUNYA (2004). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Arribas, D. y Pereña, J. (2011). *Manual compeTEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bar-On, R., y Parker, J.D.A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bartram, D. (1996). Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the U.K. *European Psychologist*, 1, 157-165.
- Bartram, D. (2000a). *Higher education and the delivery of standards-based qualifications*. Unpublished paper.
- Bartram, D. (2000b). Standards-based qualifications. *Paper presented to the Leonardo Euro-Psych Project*. London, May 20, 2000.
- Bartram, D., y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 2, 93-102.
- Beguin, M. F. (2000). *De la formación al desarrollo de las competencias*. Granada: ESCA.
- Beneitone, P., Esquetini, C. & González, J. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.

- Bernardin, H. J. y Smith, P. C. (1981). A clarification of some issues regarding the development and use of Behaviorally Anchored Rating Scales (BARS). *Journal of Applied Psychology*, 66, 458-463.
- Berk, R. A. (1986). Preface. En R. A. BERK (ed.), *Performance assessment: Methods & applications*. Baltimore, Maryland, John Hopkins University Press, ix-xiv.
- Bevan, W. (1970). Psychology, the University, and the real world around us. *American Psychologist*, 25, 442-449.
- Biggs, J. (1996). Assessment and evaluation. *Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Blanco, A. y Fernández Ríos, M. (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo social y de las organizaciones. *Anuario de Psicología*, 41 (2), 76-109.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boyatzis R.E. (1982). *The competency manager: a model for effectiveness performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- British Psychological Society (1995). *Professional psychology handbook*. Leicester: British Psychological Society.
- British Psychological Society (2001). *A general introduction to the Review of the National Occupational Standards for Applied Psychology*. London: BPS / Cambridge; 5S Consulting Group.

- Browner, M.W. & Crudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models*, (136–162). Newbury Park, Ca: Sage.
- Buela–Casal, G., Gutiérrez–Martínez, O. y Peiró, J.M. (2005). Hacia el Título Europeo de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 243–252.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 8–14.
- Cano, M. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Castro, A. (2004). Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos nacionales. *Revista Interdisciplinaria*, 21(2), julio-diciembre, 117-152.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63 (1), 109-123.
- Cattell, R.B., Cattell, A.K. y Cattell, H.E.P. (1993). *16PF. Fifth Edition Questionnaire*. Champaign. IL: Institute for Personality and Ability Testing. [Adaptación española: Seisdedos, N. (1995). 16 PF-5. Cuestionario factorial de personalidad, 5ª edición. Madrid: TEA Ediciones.]
- Cebrián, M. (2008). La evaluación formativa mediante e-rúbricas. INDIVISA, *Boletín de Estudios e Investigación*, X, 197-208.

- Cebrián, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool, In Méndez-Vilas, A.; Solano, A.; Mesa, J.A. y Mesa, J. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, pp. 60-64. Badajoz: FORMATEX.
- Cebrián, M.; Martínez, M.E.; Gallego, M.J. y Raposo, M. (2011). E-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC, In Ruíz Palmero, J. (coord.), *II Congreso Internacional de Uso y Buenas Prácticas con TIC*.
- Cebrián, M. (2012) (coord.). E-rúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes. In Leite, C. y Zabalza, M. (coord.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (pp. 405-486). Porto: Universidade do Porto.
- Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Trad. castellano.: Aspectos de la teoría de la sintaxis (1970). Madrid: Aguilar.
- Colegio Profesional de Psicólogos (COP) (1998). Perfiles del psicólogo. *Perfiles profesionales*. Madrid: COP.
- Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.
- Comas, M. A. (2013). El EEES, identidad y competitividad en Europa: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, (1), 243-263.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.

- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- Consultative Working Group for Occupational Standards in Applied Psychology (1998). *National Occupational Standards in Applied Psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- Cuesta Santos, A. (2002). *Gestión del Conocimiento. Análisis y proyección de los recursos humanos*. La Habana: Academia.
- Daniel, R. (1984). El contexto académico en los Estados Unidos. En J. Radford y D. Rose (Eds.). *Enseñanza de la Psicología. Métodos, áreas y aplicaciones*. México: Trillas.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-12.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delamare, F. y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Delors, J., Al Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Ducci, M. A. (1997). *El Enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional: formación basada en competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR/ OIT.
- Echeverría, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 91, 35- 55.

- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Educación Educativa*, 20 (1), 7- 43.
- Elias, M. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Guidelines for Educators. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- ENOP (1988). *European curriculum in work and organizational psychology. Reference model and minimal standards*. Paris: ENOP / Maison des Sciences de l'Homme.
- Escorsa, P. (2001). *De la vigilancia tecnológica a la inteligencia competitiva*. Madrid: Prentice Hall editores.
- Etxabe, J.M.; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3), 156-169.
- Europsy Project Group (2005). *European Diploma of Psychology*. Final versión. March 2005. <http://www.europsy.org/etpa/>.
- Eysenck, H. J., y Eysenck, S.B.G. (1973). *Cuestionario de personalidad. Manual*. Traducido del inglés. Madrid: TEA.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fernández, J. (2005). Gestión por competencias. *Un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 18-33.

- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence: Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.
- Francis, R.D., y Cameron, C. (1991). *Handbook of professional psychology*. Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Freire Seoane, M. J. (2007) Competencias profesionales de los universitarios. Consello Social Universidade da Coruña, Universidade da Coruña.
- Freire Seoane, M. J.; Teijeiro Álvarez, M.; Pais Montes, C. (2011). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Freixa Blanxart, M. (2005a). *Libro Blanco de Título de Grado en Psicología*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). España: Universidad de Barcelona.
- Freixa Blanxart, M. (2005b). *El Espacio Europeo de Educación Superior en Psicología: memoria de los inicios de un proceso*. Universidad de Barcelona: Anuario de Psicología, 36, 2, 225-229.
- Gairín, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108. Bordón.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- García García, L. A. (2007) *¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresariado tinerfeño sobre el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y las características competenciales de estos*. Fundación Canaria Empresa, Universidad de La Laguna.
- García Sáiz, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología*, 1(3), 27-32.

- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Gómez, V. M. (1998). *Educación para el Trabajo*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Gordon, L. V. y ECPA. (2006). *SOSIA. Gestión por competencias*. [Adaptación española: Seisdedos, N. y Pereña, J. Madrid: TEA Ediciones.]
- Grados, J. A.; Beutelspacher, O. y Castro, M. A. (2006). *Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Green, A., Wolf, A., y Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education.
- Hafner, J.C. y Hafner, P.M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25 (12), 1509-1528.
- Hartley, J. y Branthwaite, A. (2000). *The applied psychologist*. Buckingham: Open University Press.
- HayGroup (1996). *Las Competencias: Claves para una gestión integrada de los RRHH*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1997). *Guía práctica para una evaluación alternativa*. E. U. A.: ASCD, CRESST y Universidad de California.
- Hernández, A. (1999). El plan de empleo como política de desarrollo de Capital Humano. *Papeles del Psicólogo*, 72, 48-56.

- Hernández, A. (2003). Los estudios universitarios de Psicología en España (1). Evolución de centros, alumnos y relación oferta-demanda. *Papeles del Psicólogo*, 86, 13-24.
- Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz de la Rosa, C.I. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y auto-eficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27 (2), 131-142.
- Hesketh, B. (2000). Prevention and development in the workplace. In S. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology*, 3rd ed., 471-498. New York: John Wiley & Sons.
- Hooghiemstra, T. (1992). Gestión integrada de recursos humanos. En. A. Mitrani y otros (Coords.). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto, 13-42.
- Hossiep, R. y Parchen, M. (2006). *BIP. Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung*. Göttingen: Hogrefe. [Adaptación española: Arribas, D. y Pereña, J. (2006). BIP, Inventario Bochum de Personalidad y Competencias. Madrid: TEA Ediciones.]
- Huberty, C. J. (2003). Multiple correlation versus multiple regression. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 271-278.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor- OPS.

- Jiménez, A. (1997). La Gestión de por Competencias: una nueva manera de gestionar la organización, un nuevo paradigma. En *Psicología del Trabajo y Gestión de los Recursos Humanos*, 211-246. Barcelona: Gestión.
- Johnson, R. L., Penny, J. A. y Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performance tasks*. New York: Guilford Press.
- Jornet, J.M., González, J., Suárez, J., y Perales, M^a.J. (2011). Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 125-145. Bordón.
- Kanungo, R.N., Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, v. 45, n. 12, 1311-1332.
- Kaplan, R. y Norton, D. (1992). Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, January-February, 71-79.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- Labraña T., A., Durán F., E. y Soto A., D. (2005). Competencias del nutricionista en el ámbito de atención primaria de salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 32, 3.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago & London: Phoenix Books.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competencies*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.
- Le Boterf G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'Organisation.

- Le Boterf G. (1996). *De la compétence a la navigation professionnelle*. París: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lipsey, M. (1974). Research on Relevance. A Survey of Graduate Students and Faculty in Psychology. *American Psychologist*, 29, 541-553.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1-10.
- Lunt, I., Bartram, D., Döpping, J. Georgas, J., Jern, S., Job, R., Lecuyer, R., Newstead, S., Nieminen, P., Odland, S., Peiró, J.M., Poortinga, Y., Roe, R., Wilpert, B., Herman, E. (2001a). *EuroPsyT - a framework for education and training for psychologists in Europe*. Available from EFPPA, Brussels.
- Lunt, I., Baneke, R., Berdullas, M., Hansson, B. & Nevalainen, V. (2001b). *Laws and regulations for psychologists in European countries*. Brussels: EFPPA.
- Lunt, I. (2002). A common European qualification? *Editorial for special issue of the European Psychologist*, 7, 3.
- Lunt, I., Peiró, J.M., Poortinga, Y. y Roe, R.A. (2015). *Europsy. Estándares y Calidad en educación para Psicólogos (Standards And Quality In Education For Psychologists)*. Editorial HOGREFE.
- Madaus, G. y O'Dwyer, L. (1999). A short history of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (9), 688-695.
- Mansfeld, R.S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7-18.

- Martínez Clares, P.; Rubio, M.; Garvía, C. y Martínez Juárez, M. (2003). “Desarrollo de competencias y calidad universitaria.” Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo: “*Necesidades de formación y desarrollo curricular por competencias.*” Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre de 2003.
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (2010). Seguimiento de trabajos tutelados en grupo mediante rúbricas, En Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa. *La docencia en el nuevo escenario del EEES*, 567-570. Vigo: Universidad.
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante través de la rúbrica. *IV Xornada de Innovación Educativa*. Vigo: Universidad.
- Martínez, M.E., Tellado, F., Raposo, M. y Doval, M.I. (2012). Evaluación de los aprendizajes y del trabajo en grupo utilizando rúbricas: una experiencia innovadora intercampus. Área Innovación Educativa (ed.). *Xornada de Innovación Educativa 2012*. (pp. 27-40). Vigo: Universidad.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 213-234.
- Martínez Arias, R. (2010). La evaluación del desempeño. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 85-96.
- McClelland, D.C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, 28, 1-14.
- Mertens, L., (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: CINTERFORD.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25).

- Miller, G. E. (1990). The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.
- Mintzberg, H., et al. (1998). *El proceso estratégico*. Madrid: Prentice Hall.
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. y Almond, R. (2002). Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing*, 19(4), 477-496.
- Mislevy, R. J., Wilson, M., Ercikan, K. y Chudowsky, N. (2003). Psychometric principles in student assessment. En T. Kellahan y D. Stufflebeam (eds.), *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic, 489-532.
- Mislevy, R. J. (2006). Cognitive psychology and educational assessment. En R. Brennan (ed.), *Educational Measurement* (4th Edition). Westport, CT: American Council on Education and Praeger, 257-305.
- Morales, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moril, R.; Ballester, L.; Martínez, J. (2012). Introducción de las matrices de valoración analítica en el proceso de evaluación del practicum de los grados de infantil y de primaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 251-271.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moskal, B. M. y Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10).
- Mourshed, M.; Farrell, D.; Barton, D. (2012). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey Center for Government.
- Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Currículum*, 21, 57-78.

- Moyano, E. & Juliá, M. (2013). Formación por competencias en educación superior y su impacto en la formación en psicología. En M. Juliá (Ed.), *Competencias del psicólogo en Chile, propuestas desde las universidades estatales*, 20-43. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- National Council for Vocational Qualifications (1991). *Guide to national vocational qualifications*. London: NCVQ.
- National Council for Vocational Qualifications (1995). *NCVQ criteria and guidance*. London: NCVQ.
- Newstead, S., y Makkinen, S. (1997). Psychology teaching in Europe. *European Psychologist*, 1, 14.
- Observatorio del Mercado de Trabajo (2008). *La opinión de los empleadores y de las personas tituladas sobre el mercado de trabajo politécnico*. Oficina de Orientación e Inserción Laboral, Asociación de Amigos de la UPC.
- Observatorio Ocupacional Universitat Jaume I (2005). *Enquesta a ocupadors 2005. Entitats de l'entorn de la Universitat Jaume I ocupadores de titulats universitaris*. Oficina de Cooperación Internacional y Educativa Universitat Jaume I.
- OECD Instituto de Tecnologías Educativas (2010). Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (EDU Working paper nº 41).
- Organización Internacional del Trabajo OIT (1991). *Clasificación internacional uniforme de ocupaciones*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo OIT (2006). R195. *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos (2004)*. Recuperado el 3 de junio de 2011 de <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?R195>

- O*NET (2010). Psychologists. *US Department of Labor/Employment and Training Administration*. <https://www.onetonline.org/>
- Osburn, H.G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5, 343-355.
- Peiró, J.M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Revista Papeles del Psicólogo*, 86, 25-33.
- Peiró J.M y Lunt I. (2002). The context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist*, 7, 3, 169-179.
- Pereda S. y Berrocal F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda S., Berrocal F. y López Quero M. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 28, 43-54.
- Pereda, S., Berrocal, F. & Sanz, P. (2003). Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Psicología desde el Caribe*, 12, 12-38.
- Perrenoud. C. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Peterson, R.L., McHolland, J.D., Bent, R.J., Davis-Russell, E., Edwall, G.E., Polite, K., Singer, D.L., y Stricker, G. (1992). *The core curriculum in professional psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Platón (1981). *Obras completas, tomo 2*, 211-253. En Azcárate, *Obras completas de Platón*. Madrid: Medina y Navarro.

- Pulverich, G. (1997). *Inventory of regulations in the field of psychology in European countries*. Bonn: Deutscher Psychologie Verlag.
- Pryzwansky, W.B., y Wendt, R.V. (1999). *Professional and ethical issues in psychology. Foundations of practice*. New York: Norton.
- Ramírez García, A., Lorenzo, E., Ruíz, J.R., y Vázquez, P. (2011). La Evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización. ED.UCO: *Revista de investigación educativa*, 5, 75-98.
- Raposo, M. y Sarceda, M. C. (2008). Como avaliar unha memoria de prácticas? Un exemplo de rúbrica no ámbito das novas tecnoloxías, In Varios Autores. *Prácticas educativas innovadoras na universidade*, 107-124. Vigo: Universidad.
- Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Revista Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 45-60.
- Raposo, M. y Martínez, M.E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Revista Formación Universitaria* Vol. 4 (4), 19-28.
- Raposo, M., Martínez, M.E., Tellado, F. y Doval, M.I. (2012). La evaluación de la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo mediante rúbricas, In Leite, C. & Zabalza, M. (coord.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (pp. 4051-4065). Porto: Universidade do Porto.
- Rodríguez, S.; Prades, A.; Arboix, E.; Figuera, P.; Giné, M.; Grifoll, J.; Masjuan, J. M.; Torres, J. M.; Troyano, H.; Vivas. J. (2003). *Educació Superior i Treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral del graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU).

- Roe, R.A. (1999). Work performance. A multiple regulation perspective. En G. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 231-335. Chichester: Wiley.
- Roe, R.A. (2001). Competencies and competence management. Critique and proposal for a comprehensive theory-based approach. *Paper presented at the 10th European Congress for Work & Organizational Psychology*, Prague, May 16-19, 2001.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist?. *European Psychologist*, 7, 192-202.
- Roe, R.A. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo?. *Papeles del Psicólogo*, 86, 1-12.
- Ruiz D., M., Jaraba B., B. y Romero S., L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91.
- Rychen, D. S. y Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. Ginebra: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Nueva York: Guilford.
- Sagi-Vela, G. L. (2004). *Gestión por competencias: el reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. España: Esic Editorial.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. *Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, A, Martínez, C. C., y Marrero, C. E. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 53-65.
- Sánchez del Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de Psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 210-219.

- Sánchez Santamaría, J. (2012). *Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación*. Revista de Pedagogía. Bordón.
- Schwartz, L. (1994). *Informe de la tercera reunión de la Comisión de la Unión Europea*. Paris.
- Smith, P. C. y Kendall, L. M. (1963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 47, 149-155.
- Spencer L.M. y Spencer S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stone-Romero, E. F. y Rosopa, P. (2004). Inference problems with hierarchical multiple regression-based tests of mediating effects. En J. Martocchio (Ed.). *Research in personnel and human resources management* (23, 249-290). Greenwich, CT: Elsevier.
- Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2010). Empleabilidad en jóvenes. En E. Agulló (Ed.). *Trabajo, Organizaciones y Recursos Humanos en el siglo XXI. Nuevos Avances y Perspectivas*. México: Editorial Ediuno.
- Tejada Fernández J. y Navío Gámez A (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15.
- The Gallup Organization (2010). *Employers' perception of graduate employability*. Analytical report. European Commission.
- Thorton, G. C. y Rupp, D. E. (2006). *Assessment centers in human resource management*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2).
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Tobón, S. (2007). El enfoque de competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Tuning Project (2002). *The Tuning Educational Structures in Europa Project*. En http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf
- Tuning Project (2003). Tuning Educational Structure in Europe. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad Autónoma de Madrid UAM (2004). *Encuesta a los licenciados*. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid (no publicado).
- Universidad de Murcia UM (2001). *Estudio de inserción laboral*. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia (no publicado).
- UNE 66173. (2003). *Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad: gestión de las competencias*. Madrid: AENOR.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED (2003). *Informe del perfil del titulado en psicología*. Facultad de Psicología. UNED (no publicado).
- United States Department of Labor (2012). *Ocupacional Outlook Handbook*. <http://www.bls.gov/ooh/>.
- UPC (2004). *Observatorio de las Empresas 2003-2004*. Oficina de Orientación e Inserción Laboral, Asociación de Amigos de la UPC.

- Universitat Ramon Llull URL (2002-2003). *Estudis d'inserció professional de psicologia*. Facultat de Psicologia, C^a de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. (no publicado).
- Valero Matas, J.A. (coord.). *Recursos Humanos*. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta, F. I. y Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Velicer, W. F. y Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3, 231-251.
- Vicerrectorado de empleo de la UPV (2004) *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los empleadores*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Villa Sánchez, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero. 2^a edición.
- Viswesvaran, C. (2001). Assessment of individual job performance: a review of the past century and a look ahead. En N. Anderson, D. S., Ones, H. K., Sinangil y Viswesvaran, C. (ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1, 110-126. London: Sage.
- Wamba, A.M., Ruiz, C., Climent, N. y Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Prácticum como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. In Cid, A. et al. (coords.). *Buenas prácticas en el Practicum*, 1251-1261. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

- Winterbotham, M.; Vivian, D.; Shury, J.; Davies, B.; Kik, G. (2014). *UK Commission's Employer Skills Survey 2013: UK Results*. UK Comission for Employment and Skills.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24, 17-34.
- Zabalza, M. A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas claves*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

**Anexo 1. Análisis comparativo del perfil competencial del Grado en Psicología en
2011.**

	UNIVERSIDADES																							
COMPETENCIAS (estudio comparativo 2011)	Univ. de Almería	Univ. Autónoma de Barcelona	Univ. Autónoma de Madrid	Univ. de Barcelona	Univ. Complutense de Madrid	Univ. de Granada	Univ. de Huelva	Univ. de las Islas Baleares	Univ. de Jaén	Univ. de La Laguna	Univ. de Málaga	Univ. Miguel Hernández	Univ. de Murcia	UNED	Univ. Oberta de Catalunya	Univ. de Oviedo	Univ. de País Vasco	Univ. Pontificia de Comillas	Univ. Rovira i Virgili	Univ. de Salamanca	Univ. Santiago de Compostela	Univ. de Sevilla	Univ. de Valencia	
GENERALES /TRANSVERSALES																								
Identificación de los conceptos y marcos históricos fundamentales para la formación en Psicología														X	X	X			X	X			X	
Poseer y comprender leyes, modelos, conocimientos y principios básicos que definen y articulan la Psicología				X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Conocimiento de los distintos campos de aplicación de la Psicología en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínica, trabajo y organizaciones y comunitario																X				X	X	X		
Ser capaz de reconocer y valorar los distintos campos de aplicación de la Psicología													X	X	X	X	X			X	X	X		
Conocer la legislación existente para el ejercicio de la profesión											X		X			X					X	X	X	
Comprensión de leyes y teorías de los procesos psicológicos							X	X		X									X	X	X	X	X	
Conocer los principios psicosociales de grupos y organizaciones										X			X	X					X	X	X	X		
Comprender las bases biológicas y sociales del comportamiento humano							X			X	X	X	X	X	X				X	X	X	X		
Dominio de terminología científica propia de la Psicología							X			X														
Análisis funcional del comportamiento humano							X		X	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	
Identificación y descripción de procesos psicológicos				X		X				X			X			X				X		X		
Comprensión de grupos y organizaciones				X						X			X							X		X		
Identificación de comportamientos				X		X			X				X									X	X	
Identificar, describir y medir las características relevantes del comportamiento de los Individuos,																X				X	X	X		
Identificación y análisis de diferencias, problemas, demandas y necesidades	X	X	X	X		X			X			X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
Describir y medir variables psicológicas, procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales. Medición de variables.										X			X						X	X	X	X		
Comprender, analizar,describir, interpretar y explicar procesos y comportamientos	X	X				X	X			X	X		X	X	X	X		X		X	X	X		
Describir procesos de interacción							X			X										X		X		
Análisis de contextos	X																					X		
Investigación	X																					X		
Conocer los diferentes diseños de investigación y los procedimientos de formulación y contraste de hipótesis.																			X					
Aplicar diseños de investigación, procedimientos de formulación y contrastación de hipótesis y la interpretación de los resultados										X	X	X	X	X	X	X						X		
Intervención	X																					X		
Intervención psicológica: prevención, tratamiento y rehabilitación													X						X					
Evaluación e intervención en el ámbito individual y social						X			X	X					X	X	X	X		X	X	X	X	
Definición y aplicación de un plan de intervención							X					X	X	X						X		X		

**Anexo 2. Instrumento Identificación y evaluación de competencias profesionales
específicas y transversales del psicólogo: Autoevaluación**



COMPEPsy

IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL PSICOLOGO



Estimado Colega:

El presente instrumento está destinado a que usted identifique y evalúe en qué nivel tiene desarrolladas como psicólogo las competencias relacionadas, para ello le solicito realizar su autovaloración en cada uno de los indicadores de las competencias propuestas otorgando valores de 1 a 4, es decir señalando del 1 al 4 el nivel que le corresponda, siendo 1 el nivel más bajo (ausencia del indicador propuesto) y 4 el nivel más alto (amplio dominio del indicador o excelencia en la ejecución de la competencia). Por ejemplo si usted cree que conoce los principios básicos del establecimiento de objetivos a un nivel avanzado le correspondería señalar el nivel 4.

En segundo lugar el instrumento va destinado a evaluar el grado de importancia que usted le asigna en la actualidad a las diferentes competencias genéricas o transversales, específicas y por especialidades del Psicólogo, con un fin de investigación y de retroalimentación para la formación profesional de futuros psicólogos. Para ello se incluye una fila adicional para que usted señale con una X la importancia que le otorga a cada competencia para el título de grado del 1 al 4, siendo 1 nada importante, 2 poco importante, 3 importante y 4 muy importante.

Por favor responda a todos los indicadores propuestos para cada competencia.

Antes de comenzar le solicitamos cumplimente los siguientes datos:

Datos personales	
Iniciales nombre y apellidos:	
Sexo:	H M
Máxima titulación obtenida:	Licenciatura Grado Máster Doctorado
Fecha obtención Licenciatura/Grado:	
Centro/Universidad obtención Licenciatura/Grado:	
Puesto actual:	
Años de experiencia total:	
Sector actividad actual:	

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

DEFINICIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS	Detectar las necesidades y definir los objetivos, estableciendo un plan operativo a través de acciones que permitan cubrir dichos objetivos.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer los principios básicos del establecimiento de objetivos.				
	2. Saber transformar los objetivos en pautas de acción.				
	3. Saber cómo convertir los objetivos en operativizables e identificar los pasos a seguir para lograr dichos objetivos.				
	4. Establecer objetivos y ejecutar las actuaciones que permitan alcanzarlos, especificando criterios de evaluación.				
	5. Determinar e identificar las actividades que permitirán alcanzar el/los objetivo/s definidos.				
	6. Especificar criterios para evaluar la consecución de los objetivos.				
	7. Mostrar rigurosidad, seriedad y compromiso con los objetivos establecidos con los clientes.				
	8. Demostrar interés y empatía con los objetivos del cliente/s.				
	9. Transmitir fiabilidad, validez y profesionalidad en la detección de necesidades y establecimiento de objetivos.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4

EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	Establecer e implantar mecanismos de evaluación y diagnóstico a nivel individual, grupal y organizacional, considerando los aspectos científico-técnicos y de calidad de la profesión.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer las distintas herramientas de recogida de la información como entrevistas, cuestionarios, etc.				
	2. Analizar el contexto e identificar las necesidades/problemas del paciente y/o grupo y realizar el diagnóstico en base a ellas/os.				
	3. Utilizar adecuadamente las entrevistas, tests y observación en diferentes contextos para obtener relevantes para la evaluación.				
	4. Cumplimentar los registros correspondientes con los datos y evidencias/incidentes del proceso realizado.				
	5. Seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones.				
	6. Analizar los datos cuantitativos y/o cualitativos de la evaluación e interpretar y exponer los resultados.				
	7. Manifestar compromiso ético y deontológico en el proceso.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
INTERVENCIÓN	Identificar, preparar y realizar intervenciones apropiadas a nivel psicológico, individual, grupal y organizacional, para resolver los problemas manifestados así como para prevenir futuros.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Definir y delimitar los objetivos de la intervención y sus indicadores, contextualizando a cada situación.				
	2. Diseñar e implementar el programa de intervención, integrando los diferentes procesos, herramientas y metodologías, dominando estrategias y técnicas de intervención.				
	3. Elaborar el plan de intervención en función del propósito de la misma y elegir las técnicas adecuadas para alcanzar los objetivos.				
	4. Ejecutar la intervención realizando los cambios oportunos en caso de detectar desviaciones sobre la consecución de los objetivos establecidos.				
	5. Analizar los datos cuantitativos y/o cualitativos obtenidos de la evaluación e interpretar y desarrollar/exponer las conclusiones.				
	6. Evaluar críticamente el impacto de la intervención mediante el análisis de indicadores establecidos y establecer acciones correctoras.				
	7. Mostrar interés por la excelencia en la intervención y sus resultados.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
VALORACIÓN	Establecer la adecuación de los programas e intervenciones en términos de cumplimiento del plan de intervención y logro del conjunto de objetivos.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer las técnicas de análisis e interpretación de resultados.				
	2. Distinguir entre indicadores cuantificables y no cuantificables.				
	3. Ser capaz de medir y obtener datos relevantes para la evaluación de las intervenciones.				
	4. Analizar e interpretar los resultados de la valoración con la finalidad de mejorar el programa/intervención.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
DESARROLLO DE PRODUCTOS Y SERVICIOS	Desarrollar servicios y productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer cómo seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios.				
	2. Definir el propósito del servicio o producto identificando los grupos de interés y analizando los requisitos y restricciones del mismo.				
	3. Desarrollar servicios o productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes.				
	4. Mostrar iniciativa y curiosidad por el desarrollo y los avances científicos.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
COMUNICACIÓN	Transmitir ideas, información y opiniones de forma voluntaria, clara y convincente, por escrito y oralmente, escuchando y siendo receptivo/a a las propuestas de los/as demás.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Identificar las barreras y obstáculos en la comunicación, así como las personas y situaciones problemáticas.				
	2. Practicar una comunicación clara y precisa tanto verbal como escrita utilizando la terminología adecuada.				
	3. Aplicar recursos verbales y no verbales (mirada, postura, movimientos) en el proceso de comunicación.				
	4. Escuchar activamente y dar feedback/retroalimentación utilizando medios orales y/o audiovisuales.				
	5. Identificar en sus interacciones problemas de comunicación y realizar propuestas de resolución.				
	6. Demostrar empatía, asertividad, credibilidad y seguridad en el proceso de comunicación.				
	7. Autocontrolarse ante situaciones de agresividad verbal o comportamientos desafiantes.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O PERSONALES						
COMPROMISO ÉTICO Y DEONTOLÓGICO	Comprender, sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad, deontología y derecho profesional	NIVELES				
		1	2	3	4	
	1. Conocer el código deontológico del psicólogo y el colegio profesional para mantener, promover y defender la deontología.					
	2. Poseer conocimientos sobre secreto profesional, legislación sanitaria y general aplicable a sus actuaciones.					
	3. Informar y poner en práctica los principios y conductas sobre secreto profesional.					
	4. Actuar desde el respeto a la intimidad y a la confidencialidad.					
	5. Demostrar respeto y actitud ética y profesional.					
	6. Identificarse con un sistema de valores acorde a los definidos para su profesión.					
	7. Respetar los criterios morales y religiosos de sus clientes, sin hacer discriminación de ningún tipo.					
IMPORTANCIA	1	2	3	4		
GESTIÓN DE CONFLICTOS Y SITUACIONES DIFÍCILES	Resolver eficazmente situaciones, hechos o conflictos en los que se ponen en juego intereses que pueden afectar a las relaciones entre personas o hacer peligrar los objetivos, los intereses o la imagen de la organización.	NIVELES				
		1	2	3	4	
	1. Conocer los estilos y estrategias en la gestión de los conflictos/ situaciones difíciles.					
	2. Conocer las técnicas de tratamiento, transformación, prevención y resolución de los conflictos/ situaciones difíciles.					
	3. Analizar los conflictos y seleccionar las técnicas/estrategias más adecuadas.					
	4. Establecer un plan de acción, según los escenarios, agentes e imperativos del conflicto.					
	5. Desarrollar estrategias y herramientas con el fin de anticiparse o resolver los conflictos generados entre distintas personas o áreas de la organización.					
	IMPORTANCIA	1	2	3	4	
	ANÁLISIS Y SÍNTESIS	Reconocer y describir los elementos constitutivos de una realidad y proceder a organizar la información significativa según criterios preestablecidos adecuados a un propósito.	NIVELES			
		1	2	3	4	
1. Saber cómo establecer vínculos, relaciones causales y consecuencias.						
2. Identificar relaciones básicas, descomponer los problemas en partes e identificar relaciones múltiples.						
3. Ser capaz de establecer vínculos causales complejos, reconociendo varias posibles causas de un hecho, o varias consecuencias de una acción en una cadena de acontecimientos.						
4. Ser capaz de fragmentar y descomponer procesos complejos en sus componentes generales y específicos, y clasificar e identificar relaciones básicas, causales y múltiples.						
IMPORTANCIA		1	2	3	4	
CALIDAD Y EXCELENCIA		Establecer y mantener un sistema de garantía de calidad y excelencia para la práctica en su conjunto.	NIVELES			
			1	2	3	4
	1. Conocer los principios de calidad y excelencia, metodologías de análisis, control y mejora de procesos.					
	2. Vigilar la calidad de su trabajo y de los demás para asegurarse de que se siguen los procedimientos establecidos, llevando un registro detallado de las actividades propias o de los demás.					
	3. Poner en práctica sistemas de mejora de la calidad de los servicios prestados.					
	4. Manifestarse abierto a la opinión de colegas de profesión, usuarios, pacientes y entidades.					
	5. Estar comprometido con ofrecer la máxima calidad en sus servicios.					
	6. Mantener una actitud proactiva hacia las mejoras.					
	IMPORTANCIA	1	2	3	4	
TRABAJO EN EQUIPO	Establecer relaciones de participación y cooperación con otras personas, compartiendo recursos y conocimiento, armonizando intereses y contribuyendo activamente al logro de los objetivos de la organización.	NIVELES				
		1	2	3	4	
	1. Conocer las diferentes técnicas de participación, motivación y resolución de conflictos dentro del equipo.					
	2. Colaborar y participar de forma activa con el equipo de trabajo preocupándose por mejorar, llevar proyectos a la práctica contando con la opinión y participación del resto de colaboradores.					
	3. Organizar el trabajo bajo criterios claros y consensuados en los que previamente haya participado el equipo.					
	4. Fomentar la comunicación, cooperación y participación dentro del equipo.					
	5. Transmitir confianza, respeto y empatía hacia los miembros del equipo.					
	IMPORTANCIA	1	2	3	4	

COMPETENCIAS POR ESPECIALIDADES				
Instrucciones: Evalúese únicamente en la especialidad/es en la/s que desarrolle su actividad profesional.				

PERFIL PSICOLOGÍA DEL TRABAJO/ORGANIZACIONES Y DE LOS RECURSOS HUMANOS					
GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS	Intervenir en la interacción entre el individuo y la organización, tanto en la adecuación/adaptación del individuo al puesto de trabajo como en la mejora de las organizaciones y de ésta con su entorno.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer la dinámica de las organizaciones laborales y los factores psicosociales que intervienen en ellas.				
	2. Comprender las bases básicas del desarrollo de RRHH: formación, selección, incorporación, reorganización, organigramas, comunicación, cargas de trabajo, plantillas, valoración de puestos, etc.				
	3. Poner en práctica la elaboración de análisis, valoración y descripción de perfiles de puestos de trabajo.				
	4. Realizar tareas de reclutamiento, selección de personal, pruebas y entrevistas e informes finales.				
	5. Llevar a cabo y realizar seguimiento de programas de desarrollo, capacitación, formación y evaluación del desempeño.				
	6. Mejorar a través de investigación áreas estratégicas de RRHH: RSC, cultura, clima, eficacia, gestión del conocimiento, etc.				
	7. Basar su ejercicio profesional en los contextos laborales organizacionales en base a criterios éticos y de responsabilidad social.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

PERFIL PSICOLOGÍA CLÍNICA					
DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN CLÍNICA	Aplicar los principios, las técnicas y los conocimientos científicos para evaluar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar y prevenir las anomalías o los trastornos mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamientos psicológicos en diferentes ámbitos aplicados de la Psicología.				
	2. Realizar evaluaciones, recopilando información de los repertorios conductuales, funcionamiento cognitivo y estado emocional.				
	3. Establecer un diagnóstico, identificando el problema comportamental, cognitivo, emocional o social, de la persona/grupo.				
	4. Determinar un tratamiento con intervenciones clínicas sobre los pacientes para entender, aliviar y resolver trastornos psicológicos.				
	5. Redactar informes psicológicos.				
	6. Cumplir con la confidencialidad de los datos, guardando y protegiendo la información que obtiene en sus relaciones profesionales.				
	7. Reconocer, comprender y tolerar las diferencias individuales, sociales y culturales, así como promover y proteger el principio de la dignidad humana y los derechos universales.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

PERFIL PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN					
ORIENTACIÓN ESCOLAR	Participar en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir a efectos socio-educativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Reconocer los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje.				
	2. Realizar actividades de diagnóstico, detección temprana y evaluación psicológica con los alumnos a nivel individual y colectivo.				
	3. Implementar programas de intervención psicológica y psicoeducativa con fines preventivos, de desarrollo y terapéuticos.				
	4. Proponer la introducción de modificaciones en el entorno educativo que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.				
	5. Realizar intervenciones dirigidas a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.				
	6. Planificar, desarrollar y evaluar los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional a los alumnos.				
	7. Promover y organizar la información y formación a madres y padres en apoyo al desarrollo integral del hijo/a.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

PERFIL PSICOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA					
INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA	Generar o mejorar aquellas capacidades y habilidades para que las personas, grupos, instituciones y comunidades, puedan analizar mejor su realidad social, situarse adecuadamente frente a las diferentes opciones que se le presentan y encontrar soluciones idóneas a sus necesidades.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Distinguir los campos de intervención, estrategias y técnicas del rol del psicólogo social en el desarrollo de su gestión.				
	2. Comprender los problemas sociales y humanos, sus implicaciones y las posibilidades de emprender acciones sociales para su resolución.				
	3. Entender los procesos sociales, teniendo en cuenta las diferencias culturales, económicas, políticas y religiosas entre otras.				
	4. Proponer, dirigir y desarrollar proyectos de investigación que procuren resolver problemas sociales de relevancia.				
	5. Reducir o prevenir las situaciones de riesgo social y personal y promover el bienestar de la comunidad, ya sea solucionando problemas o promocionando la calidad de vida.				
	6. Presentar un fuerte compromiso con los valores de la solidaridad entre personas, pueblos y razas.				
	7. Asimilar los derechos humanos y ejercer su profesión basado en el respeto de los mismos.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

Estimado Colega:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre diferentes aspectos de su forma de actuar en el trabajo. Deberá leer atentamente cada frase e indicar con qué frecuencia se producen esos comportamientos en Ud. Para ello, marcará una de las siguientes opciones:

1. Nunca o casi nunca.

2. Raras veces.

3. A menudo.

4. Siempre o casi siempre.

Conteste a cada frase de forma espontánea, sin demorarse demasiado. No hay respuestas correctas ni erróneas, ya que una conducta puede ser frecuente en unas personas y rara en otras.

Trate de contestar a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco.

COMUNICACIÓN	NIVELES			
	1	2	3	4
Me esfuerzo por hacerme entender y expresar adecuadamente mis ideas, opiniones o puntos de vista.				
Utilizo argumentos contundentes cuando presento mi punto de vista sobre algo.				
Cuando hablo a un grupo de personas, consigo que me entiendan con facilidad.				
Consigo rápidamente captar la atención de la gente y hacerme entender cuando hablo sobre algo.				
Expreso mis ideas con claridad, sin tener que repetirlas varias veces.				
TRABAJO EN EQUIPO	NIVELES			
	1	2	3	4
Cuando trabajo en equipo me siento responsable de los éxitos y los fracasos.				
A la gente le gusta trabajar conmigo formando un equipo.				
Pienso que el resultado de un equipo de trabajo es mejor que el de la suma de los resultados individuales.				
Soy más efectivo trabajando en equipo y compartiendo esfuerzos que trabajando de forma individual.				
Tengo en mente el nivel de rendimiento y las capacidades de mis compañeros de equipo.				
CAPACIDAD DE ANÁLISIS	NIVELES			
	1	2	3	4
Cuando se produce un problema trato de identificar las causas profundas que lo han provocado.				
Me resulta fácil tener en cuenta los costes y beneficios de las tareas que realizo.				
Presto mucha atención a los detalles.				
Tengo una mente lógica y analítica para estudiar las cosas.				
Antes de tomar decisiones analizo cuidadosamente la información disponible.				
ORIENTACIÓN AL CLIENTE	NIVELES			
	1	2	3	4
Al tratar con un cliente trato de ver las cosas desde su punto de vista.				
Todo cliente puede ser fuente de nuevos beneficios.				
Disfruto siendo la persona encargada de tratar y negociar con los clientes.				
Procuro entender y gestionar de forma óptima las reclamaciones de los clientes.				
Intento cumplir los plazos de tiempo estipulados con el cliente.				
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	NIVELES			
	1	2	3	4
Alcanzo los objetivos que me propongo.				
Me fijo objetivos difíciles y ambiciosos.				
Consigo mejor los objetivos si me dejan libertad en cuanto a la forma de hacerlo.				
Me siento motivado cuando acometo las tareas de mi trabajo y asumo nuevos objetivos.				
Tengo bastante claro cuales son mis objetivos, los de mi grupo de trabajo y los de mi empresa.				
TOMA DE DECISIONES	NIVELES			
	1	2	3	4
Afronto tomar decisiones, incluso ante problemas difíciles.				
Cuando tengo que elegir alternativas para tomar una decisión, escojo la más provechosa, aunque conlleve asumir riesgos.				
Me mantengo firme en el cumplimiento de las decisiones importantes que tomo.				
Soy capaz de tomar decisiones ante situaciones arriesgadas.				
Tengo un "sexto sentido" a la hora de tomar decisiones.				
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	NIVELES			
	1	2	3	4
Me gusta planificar con antelación lo que tengo que hacer.				
Suelo llevar una agenda detallada sobre las tareas que tengo que desarrollar.				
Soy más eficaz cuando planifico que cuando tengo que improvisar.				
Dedico parte de mi tiempo a planificar y organizar lo que tengo que hacer en el día.				
Cuando tengo que hacer varias cosas urgentes priorizo y analizo cuales he de hacer primero.				

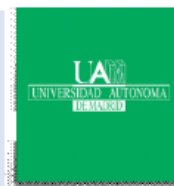
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Nota: las competencias e indicadores relacionados anteriormente en esta autoevaluación han sido extraídos de CompeTEA (Arribas y Pereña, 2009), cuestionario de autoinforme dirigido específicamente a la evaluación de las competencias tal como se entienden actualmente en el contexto laboral.

**Anexo 3. Instrumento Identificación y evaluación de competencias profesionales
específicas y transversales del psicólogo: Heteroevaluación**



COMPEPsy IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL PSICOLOGO



Estimado Colega:

El presente instrumento está destinado a que usted identifique y evalúe en qué nivel se encuentra en cada competencia el psicólogo evaluado, para ello le solicito realizar su valoración en cada uno de los indicadores de las competencias propuestas otorgando valores de 1 a 4, es decir, señalando del 1 al 4 el nivel que le corresponda al evaluado, siendo 1 el nivel más bajo (ausencia del indicador propuesto) y 4 el nivel más alto (amplio dominio del indicador o excelencia en la ejecución de la competencia). Por ejemplo si considera que el psicólogo evaluado es capaz de conocer los principios básicos del establecimiento de objetivos a un nivel avanzado le correspondería un 4.

En segundo lugar el instrumento va destinado a evaluar el grado de importancia que usted le asigna en la actualidad a las diferentes competencias genéricas o transversales, específicas y por especialidades del psicólogo, con un fin de investigación y retroalimentación para la formación profesional de futuros psicólogos. Para ello se incluye una fila adicional para que usted señale con una X la importancia que le otorga a cada competencia para el título de grado del 1 al 4, siendo 1 nada importante, 2 poco importante, 3 importante y 4 muy importante.

Por favor responda a todos los indicadores propuestos para cada competencia.

Antes de comenzar le solicitamos que cumplimente los siguientes datos:

Datos del evaluador		Datos del evaluado	
Iniciales nombre y apellidos:		Iniciales nombre y apellidos:	
Sexo:	H M	Sexo:	H M
Máxima titulación obtenida:	Licenciatura Grado Máster Doctorado	Máxima titulación obtenida:	Licenciatura Grado Máster Doctorado
Fecha obtención Licenciatura/Grado:		Fecha obtención Licenciatura/Grado:	
Puesto actual:		Centro/Universidad obtención Licenciatura/Grado:	
Antigüedad en el puesto actual:		Puesto actual:	
Años de experiencia total:		Años de experiencia total:	

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

DEFINICIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS	Detectar las necesidades y definir los objetivos, estableciendo un plan operativo a través de acciones que permitan cubrir dichos objetivos.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer los principios básicos del establecimiento de objetivos.				
	2. Saber transformar los objetivos en pautas de acción.				
	3. Saber cómo convertir los objetivos en operativizables e identificar los pasos a seguir para lograr dichos objetivos.				
	4. Establecer objetivos y ejecutar las actuaciones que permitan alcanzarlos, especificando criterios de evaluación.				
	5. Determinar e identificar las actividades que permitirán alcanzar el/los objetivo/s definidos.				
	6. Especificar criterios para evaluar la consecución de los objetivos.				
	7. Mostrar rigurosidad, seriedad y compromiso con los objetivos establecidos con los clientes.				
	8. Demostrar interés y empatía con los objetivos del cliente/s.				
	9. Transmitir fiabilidad, validez y profesionalidad en la detección de necesidades y establecimiento de objetivos.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4

EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	Establecer e implantar mecanismos de evaluación y diagnóstico a nivel individual, grupal y organizacional, considerando los aspectos científico-técnicos y de calidad de la profesión.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer las distintas herramientas de recogida de la información como entrevistas, cuestionarios, etc.				
	2. Analizar el contexto e identificar las necesidades/problemas del paciente y/o grupo y realizar el diagnóstico en base a ellas/os.				
	3. Utilizar adecuadamente las entrevistas, tests y observación en diferentes contextos para obtener relevantes para la evaluación.				
	4. Cumplimentar los registros correspondientes con los datos y evidencias/incidentes del proceso realizado.				
	5. Seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones.				
	6. Analizar los datos cuantitativos y/o cualitativos de la evaluación e interpretar y exponer los resultados.				
	7. Manifestar compromiso ético y deontológico en el proceso.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
INTERVENCIÓN	Identificar, preparar y realizar intervenciones apropiadas a nivel psicológico, individual, grupal y organizacional, para resolver los problemas manifestados así como para prevenir futuros.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Definir y delimitar los objetivos de la intervención y sus indicadores, contextualizando a cada situación.				
	2. Diseñar e implementar el programa de intervención, integrando los diferentes procesos, herramientas y metodologías, dominando estrategias y técnicas de intervención.				
	3. Elaborar el plan de intervención en función del propósito de la misma y elegir las técnicas adecuadas para alcanzarlos objetivos.				
	4. Ejecutar la intervención realizando los cambios oportunos en caso de detectar desviaciones sobre la consecución de los objetivos establecidos.				
	5. Analizar los datos cuantitativos y/o cualitativos obtenidos de la evaluación e interpretar y desarrollar/exponer las conclusiones.				
	6. Evaluar críticamente el impacto de la intervención mediante el análisis de indicadores establecidos y establecer acciones correctoras.				
	7. Mostrar interés por la excelencia en la intervención y sus resultados.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
VALORACIÓN	Establecer la adecuación de los programas e intervenciones en términos de cumplimiento del plan de intervención y logro del conjunto de objetivos.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer las técnicas de análisis e interpretación de resultados.				
	2. Distinguir entre indicadores cuantificables y no cuantificables.				
	3. Ser capaz de medir y obtener datos relevantes para la evaluación de las intervenciones.				
	4. Analizar e interpretar los resultados de la valoración con la finalidad de mejorar el programa/intervención.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
DESARROLLO DE PRODUCTOS Y SERVICIOS	Desarrollar servicios y productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer cómo seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios.				
	2. Definir el propósito del servicio o producto identificando los grupos de interés y analizando los requisitos y restricciones del mismo.				
	3. Desarrollar servicios o productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4
COMUNICACIÓN	Transmitir ideas, información y opiniones de forma voluntaria, clara y convincente, por escrito y oralmente, escuchando y siendo receptivo/a a las propuestas de los demás.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Identificar las barreras y obstáculos en la comunicación, así como las personas y situaciones problemáticas.				
	2. Practicar una comunicación clara y precisa tanto verbal como escrita utilizando la terminología adecuada.				
	3. Aplicar recursos verbales y no verbales (mirada, postura, movimientos) en el proceso de comunicación.				
	4. Escuchar activamente y dar feedback/retroalimentación utilizando medios orales y/o audiovisuales.				
	5. Identificar en sus interacciones problemas de comunicación y realizar propuestas de resolución.				
	6. Demostrar empatía, asertividad, credibilidad y seguridad en el proceso de comunicación.				
	7. Autocontrolarse ante situaciones de agresividad verbal o comportamientos desafiantes.				
IMPORTANCIA		1	2	3	4

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O PERSONALES

COMPROMISO ÉTICO Y DEONTOLÓGICO	Comprender, sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad, deontología y derecho profesional	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer el código deontológico del psicólogo y el colegio profesional para mantener, promover y defender la deontología.				
	2. Poseer conocimientos sobre secreto profesional, legislación sanitaria y general aplicable a sus actuaciones.				
	3. Informar y poner en práctica los principios y conductas sobre secreto profesional.				
	4. Actuar desde el respeto a la intimidad y a la confidencialidad.				
	5. Demostrar respeto y actitud ética y profesional.				
	6. Identificarse con un sistema de valores acorde a los definidos para su profesión.				
	7. Respetar los criterios morales y religiosos de sus clientes, sin hacer discriminación de ningún tipo.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

GESTIÓN DE CONFLICTOS Y SITUACIONES DIFÍCILES	Resolver eficazmente situaciones, hechos o conflictos en los que se ponen en juego intereses que pueden afectar a las relaciones entre personas o hacer peligrar los objetivos, los intereses o la imagen de la organización.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer los estilos y estrategias en la gestión de los conflictos/ situaciones difíciles.				
	2. Conocer las técnicas de tratamiento, transformación, prevención y resolución de los conflictos/ situaciones difíciles.				
	3. Analizar los conflictos y seleccionar las técnicas/estrategias más adecuadas.				
	4. Establecer un plan de acción, según los escenarios, agentes e imperativos del conflicto.				
	5. Desarrollar estrategias y herramientas con el fin de anticiparse o resolver los conflictos generados entre distintas personas o áreas de la organización.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

ANÁLISIS Y SÍNTESIS	Reconocer y describir los elementos constitutivos de una realidad y proceder a organizar la información significativa según criterios preestablecidos adecuados a un propósito.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Saber cómo establecer vínculos, relaciones causales y consecuencias.				
	2. Identificar relaciones básicas, descomponer los problemas en partes e identificar relaciones múltiples.				
	3. Ser capaz de establecer vínculos causales complejos, reconociendo varias posibles causas de un hecho, o varias consecuencias de una acción en una cadena de acontecimientos.				
	4. Ser capaz de fragmentar y descomponer procesos complejos en sus componentes generales y específicos, y clasificar e identificar relaciones básicas, causales y múltiples.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

CALIDAD Y EXCELENCIA	Establecer y mantener un sistema de garantía de calidad y excelencia para la práctica en su conjunto.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer los principios de calidad y excelencia, metodologías de análisis, control y mejora de procesos.				
	2. Vigilar la calidad de su trabajo y de los demás para asegurarse de que se siguen los procedimientos establecidos, llevando un registro detallado de las actividades propias o de los demás.				
	3. Poner en práctica sistemas de mejora de la calidad de los servicios prestados.				
	4. Manifestarse abierto a la opinión de colegas de profesión, usuarios, pacientes y entidades.				
	5. Estar comprometido con ofrecer la máxima calidad en sus servicios.				
	6. Mantener una actitud proactiva hacia las mejoras.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

TRABAJO EN EQUIPO	Establecer relaciones de participación y cooperación con otras personas, compartiendo recursos y conocimiento, armonizando intereses y contribuyendo activamente al logro de los objetivos de la organización.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer las diferentes técnicas de participación, motivación y resolución de conflictos dentro del equipo.				
	2. Colaborar y participar de forma activa con el equipo de trabajo preocupándose por mejorar, llevar proyectos a la práctica contando con la opinión y participación del resto de colaboradores.				
	3. Organizar el trabajo bajo criterios claros y consensuados en los que previamente haya participado el equipo.				
	4. Fomentar la comunicación, cooperación y participación dentro del equipo.				
	5. Transmitir confianza, respeto y empatía hacia los miembros del equipo.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

COMPETENCIAS POR ESPECIALIDADES				
Instrucciones: Evalúe al psicólogo únicamente en la especialidad/es en la/s que desarrolle su actividad profesional.				

PERFIL PSICOLOGÍA DEL TRABAJO/ORGANIZACIONES Y DE LOS RECURSOS HUMANOS					
GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS	Intervenir en la interacción entre el individuo y la organización, tanto en la adecuación/adaptación del individuo al puesto de trabajo como en la mejora de las organizaciones y de ésta con su entorno.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer la dinámica de las organizaciones laborales y los factores psicosociales que intervienen en ellas.				
	2. Comprender las bases básicas del desarrollo de RRHH: formación, selección, incorporación, reorganización, organigramas, comunicación, cargas de trabajo, plantillas, valoración de puestos, etc.				
	3. Poner en práctica la elaboración de análisis, valoración y descripción de perfiles de puestos de trabajo.				
	4. Realizar tareas de reclutamiento, selección de personal, pruebas y entrevistas e informes finales.				
	5. Llevar a cabo y realizar seguimiento de programas de desarrollo, capacitación, formación y evaluación del desempeño.				
	6. Mejorar a través de investigación áreas estratégicas de RRHH: RSC, cultura, clima, eficacia, gestión del conocimiento, etc.				
	7. Basar su ejercicio profesional en los contextos laborales organizacionales en base a criterios éticos y de responsabilidad social.				
	IMPORTANCIA		1	2	3

PERFIL PSICOLOGÍA CLÍNICA					
DIAGNOSTICO Y EVALUACIÓN CLÍNICA	Aplicar los principios, las técnicas y los conocimientos científicos para evaluar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar y prevenir las anomalías o los trastornos mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Conocer distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamientos psicológicos en diferentes ámbitos aplicados de la Psicología.				
	2. Realizar evaluaciones, recopilando información de los repertorios conductuales, funcionamiento cognitivo y estado emocional.				
	3. Establecer un diagnóstico, identificando el problema comportamental, cognitivo, emocional o social, de la persona/grupo.				
	4. Determinar un tratamiento con intervenciones clínicas sobre los pacientes para entender, aliviar y resolver trastornos psicológicos.				
	5. Redactar informes psicológicos.				
	6. Cumplir con la confidencialidad de los datos, guardando y protegiendo la información que obtiene en sus relaciones profesionales.				
	7. Reconocer, comprender y tolerar las diferencias individuales, sociales y culturales, así como promover y proteger el principio de la dignidad humana y los derechos universales.				

PERFIL PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN					
ORIENTACIÓN ESCOLAR	Participar en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir a efectos socio-educativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.	NIVELES			
		1	2	3	4
	1. Reconocer los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje.				
	2. Realizar actividades de diagnóstico, detección temprana y evaluación psicológica con los alumnos a nivel individual y colectivo.				
	3. Implementar programas de intervención psicológica y psicoeducativa con fines preventivos, de desarrollo y terapéuticos.				
	4. Proponer la introducción de modificaciones en el entorno educativo que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.				
	5. Realizar intervenciones dirigidas a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.				
	6. Planificar, desarrollar y evaluar los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional a los alumnos.				
	7. Promover y organizar la información y formación a madres y padres en apoyo al desarrollo integral del hijo/a.				
	IMPORTANCIA	1	2	3	4

PERFIL PSICOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA					
INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA	Generar o mejorar aquellas capacidades y habilidades para que las personas, grupos, instituciones y comunidades, puedan analizar mejor su realidad social, situarse adecuadamente frente a las diferentes opciones que se le presentan y encontrar soluciones idóneas a sus necesidades. 1. Distinguir los campos de intervención, estrategias y técnicas del rol del psicólogo social en el desarrollo de su gestión. 2. Comprender los problemas sociales y humanos, sus implicaciones y las posibilidades de emprender acciones sociales para su resolución. 3. Entender los procesos sociales, teniendo en cuenta las diferencias culturales, económicas, políticas y religiosas entre otros. 4. Proponer, dirigir y desarrollar proyectos de investigación que procuren resolver problemas sociales de relevancia. 5. Reducir o prevenir las situaciones de riesgo social y personal y promover el bienestar de la comunidad, ya sea solucionando problemas o promocionando la calidad de vida. 6. Presentar un fuerte compromiso con los valores de la solidaridad entre personas, pueblos y razas. 7. Asimilar los derechos humanos y ejercer su profesión basado en el respeto de los mismos.	NIVELES			
		1	2	3	4
	IMPORTANCIA		1	2	3

